

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный педагогический университет»

**Н.Г. КУПРИНА**

**ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ**

монография

Екатеринбург 2014

УДК 372. 212 (021)  
ББК Ч 421. 387  
К 39

Научный редактор Печко Лейла Петровна, д-р философских наук, профессор,  
старший научный сотрудник Института художественного образования РАО

Рецензенты:

Новоселов Сергей Аркадьевич, директор ИПиПД ФГБОУ ВПО «УрГПУ» д-р педагогических наук, профессор;

Серебрякова Любовь Алексеевна, зав. кафедрой истории музыки Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского, кандидат искусствоведения, профессор, Заслуженный деятель искусств РФ

К 39 Куприна Н.Г. Эколого-эстетический подход в художественном воспитании детей: монография / Н.Г. Куприна; ФГБОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2014. – с. 379.

ISBN 978-5-7186-0615-7

Монография раскрывает концептуальные положения художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода. В первой главе анализируются духовно-ценностные составляющие современного художественного воспитания и образования в контексте идей педагогики устойчивого развития, раскрываются сущность понятия «эколого-эстетические ценности» и воспитательный потенциал педагогически организованной художественной среды. Во второй главе обосновано понятие «онтологические основания искусства», рассмотрена полихудожественная игровая деятельность на музыкально-ритмической основе как доминантный тип художественного освоения мира в период детства. Третья глава раскрывает разработанный автором метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в полихудожественной деятельности. В четвертой главе представлена авторская технология формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства.

УДК 372. 212 (021)  
ББК Ч 421. 387

Рекомендован Ученым советом ФГБОУ ВПО «УрГПУ» в качестве научного издания (решение от 17.11.2014 г. № 318)

ISBN 978-5-7186-0615-7

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2014  
© Куприна Н.Г., 2014

## Оглавление

Введение	2
Глава I. Методологические основы эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей	21
1.1. Ценностное содержание художественного воспитания детей	21
1.2. Возможности педагогически организованной художественной среды в формировании у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций	59
1.3. Применение художественных способов интериоризации мировоззренческих ценностей в процессе художественного воспитания детей как педагогическая проблема	86
Глава II. Онтологические основания искусства как ключевое понятие эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста	110
2.1. Теория рекапитуляции в художественном воспитании детей	110
2.2. Полихудожественная игровая деятельность на музыкально-ритмической основе как доминантный тип художественного освоения мира в период детства	124
2.3. Возрастной портрет ребенка в музыкальных жанрах детского фольклора	139
Глава III. Педагогическая концепция художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода	166
3.1. Принципы педагогической организации художественной среды на основе эколого-эстетического подхода	166
3.2. Характеристика метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности	191
3.3. Методические решения организации полихудожественной игровой деятельности в русле эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию детей	219
Глава IV. Педагогическое проектирование художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода	237
4.1. Модель художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода	237
4.2. Технология формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций в полихудожественной игровой деятельности	260
4.3. Педагогическая эффективность внедрения эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей	302
Заключение	327
Библиографический список	334

## **Введение**

Актуальность проблемы и темы исследования обусловлена ориентацией современной педагогики на цели устойчивого развития общества, формирование целей и ценностей художественного воспитания и образования в контексте Болонского процесса, где становление эколого-эстетической доминанты современного общественного сознания призвано способствовать преодолению негативных явлений. При решении проблемы художественного воспитания детей актуализируются исследования механизмов эмоционально-личностного переживания, художественно-образного восприятия этнокультурных, экологических и эстетических традиций.

Острой проблемой современного художественного воспитания является разработка его ценностного содержания в соответствии с задачами формирования у детей «культуры мира» (С.Н. Глазачев). Отсутствие интеграции естественнонаучных и гуманитарных областей на пути формирования новой системы ценностных ориентаций детей привело к кризису экологически ориентированной личности, которую в идеале представляют философы и ученые как «человека экологического» (Н.Н. Вересов, А.А. Гусейнов, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.С. Лихачев).

В то же время задачи формирования у детей ценностного отношения к миру в процессе художественного воспитания рассматриваются исследователями в общей структуре мировоззрения личности, где исходным моментом являются знания (Л.В. Безрукова, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, И.Т. Суравегина и др.) Произведения искусства в контексте этих исследований выполняют роль эмоционального фона, эмоционально-психологической установки, используются как средство выведения естественнонаучных знаний в сферу жизни. Интеграция

естественнонаучного и эстетического компонентов в педагогической практике осуществляется, в основном, на тематическом уровне, когда произведения искусства даются в качестве сопровождения экологического материала. При этом глубинные механизмы искусства как специфического, художественно-образного способа освоения действительности не задействованы. Идея трансформации мировоззренческих экокультурных ценностей в личностные через их предметное воплощение в художественной деятельности не реализована в педагогической науке и практике.

Таким образом, противоречие между потребностью общества в новом педагогическом мышлении, реализующем задачи формирования экологически ориентированной личности, и недостаточным уровнем опоры на эстетическую составляющую и духовно-практические способы художественного воспитания детей в педагогической практике позволяет констатировать актуальность исследования на социально-педагогическом уровне. Это позволяет обозначить **проблему** настоящего исследования, которая состоит в определении теоретико-методологических оснований художественного воспитания детей в контексте эколого-эстетического подхода.

### **Степень научной разработанности проблемы.**

Экологическая эстетика — новое направление педагогической науки (С.Н. Глазачев, Л.А. Кяхрик, Н.Б. Маньковская, В.Я. Скворцов, Л.П. Печко, А.К. Шульженко). Эколого-эстетические ценностные ориентации общественного сознания, основу которых составляет восприимчивость к красоте и выразительности окружающего мира, рассматриваются в рамках экоэстетики как условие преодоления варварского, хищнического природопользования, характерного для техногенной цивилизации (Г. Зелле, Л. Легран, К. М. Майер-Абих, Х. Маркль, Й. Сепанмаа). Экологическая эстетика исследует эстетико-экологическое сознание в качестве одной из форм культурного сознания

общества и личности и акцентирует особую роль художественного воспитания в формировании отношения человека к природе как духовно-эстетической ценности.

Однако в развивающемся эколого-эстетическом направлении воспитания наиболее востребованными оказались те виды искусства, которые обладают возможностями зрительной визуализации явлений окружающего мира или их описания: изобразительное, ландшафтное искусство, кинематограф, литература. Опора на эти виды искусства развивает способности личности к восприятию прекрасного, к оценочным суждениям, связанным с переживанием красоты наблюдаемых явлений окружающего мира. Такие искусства как музыка, танец, опирающиеся на образы действительности не явно, по сравнению с другими видами искусства, но специфически опосредованно и ассоциативно, исследованы в меньшей степени с точки зрения их участия в формировании экологически ориентированной личности в процессе художественного воспитания. Между тем, телесное движение и интонирование, являющиеся специфическим материалом этих искусств, выступают главными «инструментами» материализации эмоционального мира детей, выражения и гармонизации их состояний, объединяют едиными законами человека и окружающее физическое и социокультурное пространство.

Исследования в области психотерапии и гуманистической психологии (А. Лоуэн, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Юнг), изучение опыта реализации адаптационного, социализирующего потенциала музыки и движения в традиционных культурах (Э.Е. Алексеев, И.И. Земцовский, Г.М. Науменко, М.Н. Мельников, Л. Христиансен), музыковедческие исследования генезиса музыкальной интонации, ее биологических оснований и связей с телесными, двигательными ощущениями (Б.В. Асафьев, А.Л. Готсдинер, Т.Н. Ливанова, Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Е.А. Ручьевская) отве-

чают на многие вопросы, связанные с феноменом гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром средствами музыки и танца. Однако результаты этих исследований не стыкуются на сегодняшний день с педагогическими задачами формирования человека нового типа — «человека экологического», способного жить в согласии и гармонии с самим собой и с окружающим миром людей и природы.

Существенным препятствием полноценного включения комплекса искусств в процесс художественного воспитания экологичной личности является традиция преподавания гуманитарных дисциплин аналогично естественнонаучным, в опоре на позиции просветительской парадигмы образования: как передачи некоторых знаний, умений и навыков. В педагогике искусства доминирует профессионально-искусствоведческая модель приобщения личности к искусству, связанная с развитием специальных навыков и знаний. Просветительские традиции в восприятии искусства привели к преобладанию задач формирования слушательской и зрительской культуры в художественном воспитании, что обедняет использование педагогического потенциала искусства в художественном воспитании детей через художественно-практическую деятельность.

Альтернативой искусствоведческому подходу к пониманию художественного произведения как только лишь знанию, а к воспринимающему субъекту как к квалифицированному критику выступает в современной эстетике и педагогике онтологический подход, ориентирующийся на выявление «бытийственного измерения творчества» (Н.А. Кормин, А.К. Шевченко). В основе данного подхода — труды М.М. Бахтина, его идеи о феномене понимания произведения как выхода за пределы художественного отношения и «прорастания» в конкретность общежизненного процесса.

Однако реализация идей онтологического подхода затруднена в практике художественного воспитания детей в связи с ориентированностью педагогического мышления на профессиональную модель. Взгляд на художественное воспитание как проблему целостного развития личности ребенка в соответствии с его возрастными особенностями, его природой, многогранным характером преломления действительности в его внутреннем мире — не получил на сегодняшний день развернутого обоснования. Различные аспекты данной проблемы в сфере художественного воспитания были затронуты в свое время в исследованиях А.В. Бакушинского, П.П. Блонского, Н.Я. Брюсова, Б.Л. Яворского. В наши дни идеи педагогики художественного воспитания, основанной на принципах природосообразности и культуросообразности, рассмотрены в исследованиях В.С. Библера, Д.К. Кирнарской, Т.Э. Тютюнниковой, Б.П. Юсова.

Особенно велико влияние искусства на развитие личности в период детства, что обусловлено особенностями психики ребенка, необходимостью чувственно-образного переживания явлений действительности для их полноценного освоения (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, П.Ф. Каптерев, Б.М. Теплов). В последнее десятилетие обозначилась тенденция к обновленному подходу в понимании возможностей педагогики искусства: практическая художественная деятельность детей рассматривается авторами современных программ для дошкольного и начального школьного образования как родственная по своей природе детской игре и связывается с целостным развитием личности ребенка. Образы искусства включены в содержание многих программ экологического воспитания дошкольников и младших школьников. В то же время принципы включения детей в художественную деятельность как в действительно игровой и творческий процесс, направленный на решение воспитательных задач по гармонизации взаимоотношений личности ребенка с окружающим миром, не осмыслены и не раскрыты, отсутствуют техно-



логии, адекватно реализующие потенциал художественно-практической деятельности в приобщении детей к экокультурным ценностям в процессе художественного воспитания.

Противоречие между острой востребованностью в современной педагогике детства потенциала художественно-практической деятельности как эффективного средства гармонизации личности ребенка и ее взаимоотношений с окружающим миром в процессе художественного воспитания и неразработанностью в педагогической науке эколого-эстетического подхода к данной проблеме позволяет отметить актуальность исследования на *научно-практическом и методическом уровнях*.

Социально-педагогическая, научно-педагогическая, научно-практическая и методическая актуальность проблемы исследования, а также выявленные противоречия предопределили **тему исследования: «Эколого-эстетический подход в художественном воспитании детей».**

**Объект исследования:** художественное воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** эколого-эстетический подход в художественном воспитании как оптимальный в формировании эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

**Цель исследования:** формирование целостного эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста как социально востребованного направления в педагогике, что включает в себя выявление, определение и обоснование художественных способов формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций в качестве базисного фактора эмоционально-деятельностного постижения мира.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что художественное воспитание, реализующее задачи формирования эколого-эстетических цен-

ностных ориентаций у детей дошкольного и младшего школьного возраста, будет наиболее успешным, если постепенно и последовательно осуществлять:

- опору на положения экологической эстетики, которая открывает путь познания окружающего мира через чувственное, художественно-образное его видение и позволяет естественным путем соотнести образовательно-воспитательный процесс с целостной жизнедеятельностью детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- освоение детьми сущностной характеристики эколого-эстетических ценностей как базового компонента художественного воспитания, сформированность которого ведет к адекватному поведению в окружающей социальной и природной среде, способности на деле практиковать экологический гуманизм и эстетику взаимоотношений с миром и природой;
- выявление воспитательного потенциала художественности в эколого-эстетическом подходе, связанного с образными способами эмоционально-деятельностного постижения эколого-эстетических ценностей, и перенос этих механизмов в педагогический процесс через активное взаимодействие детей с художественными образами — носителями эколого-эстетических ценностей;
- организацию художественной среды для детей с опорой на принципы природосообразности и культуросообразности, что подразумевает обращение к онтологическим основаниям искусства, т. е. к витальным синкретическим формам устной традиции, отражающим филогенетическую структуру художественного развития личности;
- разработку и реализацию в художественном воспитании методов и приемов, ведущих к сенсорному насыщению и развитию у детей способностей к чувственно-образному постижению окружающего мира, ощущению внутренней связи с ним, к самовыражению и гармонизации эмоциональных состояний, к развитию ответственных,

жизнеоберегающих отношений с окружающим миром через практическую включенность личности в освоение функций и ролей в системе «человек — природа — общество».

В соответствии с поставленной целью и гипотезой в исследовании решаются следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность понятия «художественное воспитание детей».

2. Рассмотреть социально-педагогические основания и выявить базовые характеристики эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

3. Осуществить комплексный анализ проблемы художественных способов интериоризации мировоззренческих эколого-эстетических ценностей в педагогическом процессе с учетом интеграции позиций философии, эстетики, искусствоведения, психологии, социологии, педагогики искусства, экологической педагогики.

4. Разработать и обосновать педагогическую концепцию эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста, позволяющую усилить культуротворческий и ценностно-содержательный потенциал художественного воспитания.

5. Опираясь на педагогическую концепцию эколого-эстетического подхода, выявить тип художественно-практического освоения мира, актуальный для периода детства, дать авторскую интерпретацию понятию «онтологические основания искусства» как ключевому в реализации эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

6. Раскрыть структурно-функциональную модель художественного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе эколого-эстетического подхода.

7. Разработать технологию художественного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций и на основе экспериментальной работы осуществить проверку ее эффективности.

**Теоретико-методологической основой исследования** послужили:

- важнейшие теоретические концепции отечественных и зарубежных философов, социологов, педагогов, психологов: А.А. Гусейнова, Д.С. Лихачева, Н.Н. Моисеева, А. Печчеи, Н.Ф. Реймерса, Г.П. Сикорской, А.Д. Урсула, И.Т. Фролова, С.С. Шварца, А. Швейцера;
- теоретические основы формирования нового социального идеала личности, находящейся в гармонии с окружающей социо-природной средой (С.Н. Глазачев, Н.С. Дежникова, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Е.А. Игумнова, Д.Н. Кавтарадзе, И.Т. Суравегина и др.);
- исследования, развивающие идеи экогуманизированного педагогического пространства (Н.Н. Вересов, Н.М. Мамедов, Л.В. Моисеева, С.Н. Николаева, Г.И. Островская, Л.П. Салеева, З.И. Тюмасаева, Н.А. Рыжова и др.);
- теория экологической эстетики и гуманистической экологии об интеграции естественнонаучных и гуманитарных сфер на пути включения системы экологических знаний в ценностные ориентации личности (Г. Альтнер, Б. Глезер, Н.А. Кормин, К.М. Майер-Абих, Л.П. Печко, Й. Сепанмаа, Л.Х. Трибе, А.К. Шульженко, Ф. Фразер-Дарлиг);
- аксиологический подход в образовании (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова), исследования о формировании ценностных ориентаций личности (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн);
- положения философии, эстетики, искусствоведения, культурологии об искусстве как культуросозидательной системе и специфической форме трансляции личности мировоззренческих ценностей через ху-

дожественно-образное воздействие (Б.В. Асафьев, А. Банфи, М.М. Бахтин, Ю.Б. Борев, Г.П. Выжлецов, З. Денеш, Л.А. Закс, В.П. Иванов, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский и др.);

— идеи о соответствии этапов воспитания ступеням развития культуры в теории рекапитуляции (Э. Геккель, С. Холл, Э. Торндайк, Э. Клаппаред, К. Коффка, П.П. Блонский), в теории ортогенеза (Х. Вернер), в рамках экспериментально-генетического метода — при выявлении происхождения психических функций у ребенка в опоре на материалы их исторического социогенеза (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец), в теории и практике образования в концепции «школы диалога культур» (В.С. Библер), в концепции полихудожественного воспитания (лаборатория интеграции искусств ИХО РАО: Б.П. Юсов, Е.А. Ермолинская, Е.П. Кабкова, О.И. Радомская, Л.Г. Савенкова), в концепции экологического воспитания (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин).

Особое значение для данного исследования имели положения педагогики и психологии о роли художественного воспитания и значимости эмоционального компонента в структуре развития личности ребенка (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т.С. Комарова, В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин), а также обоснование роли музыкального движения и интонирования в формировании физического и психического здоровья ребенка в психологических исследованиях (А. Лоуэн, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг), в исследованиях по фольклористике (Э.Е. Алексеев, В.Л. Гошовский, И.И. Земцовский) и традициям народной педагогики (Г.Н. Волков, Н.Н. Гилярова, М.Н. Мельников, М.Ю. Новицкая, Е.А. Покровский), в педагогике художественного воспитания детей (А.И. Буренина, В.И. Петрушин, Т.Э. Тютюнникова, М.И. Чистякова).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использован комплекс теоретических

и эмпирических методов исследования, адекватных природе изучаемого явления:

- теоретический, методологический анализ и синтез идей научных источников, позволяющие системно охарактеризовать проблему художественного воспитания детей в соответствии с эколого-эстетическими ценностными ориентирами современной культуры;
- сравнительный анализ отечественной и зарубежной научной, методической литературы в области философии, эстетики, искусствоведения, психологии, физиологии, социологии, педагогики искусства, экологической педагогики, позволяющий выявить и охарактеризовать возможности включения личности в освоение транслируемых через искусство социально значимых эколого-эстетических ценностей;
- исследование возрастного портрета личности на этапах периода детства;
- системно-структурный метод и метод моделирования, используемые при создании модели художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода;
- экспертно-аналитический метод оценки качества художественно-воспитательных программ и методик;
- педагогическое проектирование;
- диагностические методы: творческие задания, педагогическое наблюдение;
- экспериментальные методы, включающие в себя педагогический мониторинг.

**Эмпирическая база исследования.** Экспериментальная работа проводилась автором, которому помогали выпускники Уральского государственного педагогического университета в детских образовательных учреждениях города Екатеринбурга, городов Свердловской области: Верхняя Пышма, Ирбит, Каменск-Уральский, Камышлов, Бе-

резовский, Новоуральск, Дегтярск, Снежинск, Кушва, Тавда; города Березняки Пермской области; города Чернушки Ижевской области; городов Новый Уренгой, Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа. Отдельные блоки и модули авторской программы использовались в практической работе музыкальных руководителей ДООУ и начальных школ городов Екатеринбург, Пермь, Челябинск, Щербинка (Московской области), Варна (Челябинской области), Асбест, Ирбит, Краснотурьинск, Нижний Тагил, Новоуральск, Каменск-Уральский, Камышлов, Североуральск, Снежинск, Тавда (Свердловской области), Надым, Тарко-Сале, Муравленко (ЯНАО).

В исследовании отражены результаты многолетней работы, проводившейся поэтапно. Исследование осуществлялось автором в процессе его работы на кафедре эстетического воспитания Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обусловлены исходными верифицированными методологическими позициями, доказавшими свою эффективность в системе современной отечественной педагогики, комплексным применением методов теоретического и эмпирического исследования; многолетней опытно-исследовательской работой. Достоверность данных подтверждается широкой апробацией и внедрением их в опыт педагогов-практиков. Обоснованность выводов обеспечивается адекватностью цели объекту и предмету исследования, результатами внедрения модели художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода, выразившимися в позитивных изменениях в поведении детей, в гармонизации их поведения в окружающей среде.

**Научная новизна исследования** заключается в постановке и решении проблемы художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода, что явилось предметом специального науч-

ного исследования, основные результаты которого заключаются в следующем:

1. Теоретически обоснована и реализована на практике идея трансформации социально значимых эколого-эстетических ценностей в личностные через их предметное воплощение в художественно-практической деятельности ребенка, что позволило развить основы современного художественного воспитания детей по следующим направлениям:

- уточнено и включено в содержание художественного воспитания понятие «экологическая нравственность» как ценностная ориентация личности, проявляющаяся в процессе художественной практики, мотивации деятельности;
- выявлены предпосылки чувственно-образного постижения ребенком окружающего мира, ощущения внутренней связи с ним, глубокого переживания его выразительности, восхищения его красотой, переходящие в эстетику повседневности;
- выделены уровни взаимодействия в художественно-воспитательном процессе содержательных компонентов экологии и эстетики, что ведет к формированию у детей основ здорового образа жизни — умения жить в соответствии с требованиями человеческой природы;
- обосновано содержание художественно-воспитательного процесса гармонизации эмоциональной сферы ребенка, что выражается в сенсорном насыщении личности на основе терапии психических процессов, в опоре на эмоционально-образные формы познания мира и сенсорный опыт;
- определено содержание художественно-практической деятельности детей, ориентированной на развитие ответственных, жизнеоберегающих отношений детей с окружающим миром, креативности как основы психологического здоровья самоактуализирующейся личности, а также на формирование социокультурных основ личности,



органично входящей в современную художественную культуру и общающуюся с ней на уровнях, необходимых для творческого самовыражения и полноценного самоопределения.

2. Уточнена и обоснована сущность художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода как социально востребованного направления в педагогике, позволяющего оптимизировать педагогический потенциал искусства, связанный с совокупностью образных воплощений мировоззренческих эколого-эстетических ценностей и со специфическим способом их трансформации в личностные ценности через их переживание и предметное воплощение в художественно-практической деятельности ребенка.

3. Расширено сущностное представление об эколого-эстетических ценностях как ценностно-содержательном компоненте современного художественного воспитания детей. Обосновано понятие «эколого-эстетические ценностные ориентации» как направленность личности на восприятие и осознание красоты и гармонии мира природы в качестве духовной ценности и выражения универсального закона жизни, что связано со сферой личностно значимых отношений в системе «человек — природа — общество» и проявляется в ответственном, гармоничном поведении в различных сферах бытия.

4. Обосновано понятие «онтологические основания искусства», раскрывающее глубинную связь синкретических форм искусства с сенсорным, телесно-практическим опытом человека в анализе параллелей, возникающих в онто- и филогенезе, что позволяет реализовать уникальный адаптационный и социализирующий потенциал искусства в образно-игровых формах, актуальных для периода детства. Данное понятие представляется ключевым в определении позиций эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста.

5. Разработана структурно-функциональная модель художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода, отражающая актуальные требования общества к формированию экологически ориентированной личности ребенка, способной жить в гармонии с собой и окружающим миром людей и природы, реализующая идею интериоризации эколого-эстетических ценностей через практическую включенность ребенка в освоение функций и ролей в системе «человек — природа — общество» средствами искусства.

6. Разработаны критерии эффективности художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода.

7. Разработана и экспериментально апробирована авторская технология, основанная на учебно-игровом методе эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в полихудожественной деятельности, объединяющей различные виды искусства в групповых музыкально-игровых формах, и направленная на создание у педагогов установки на эколого-эстетический подход к художественному воспитанию детей.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в следующем:

1. Сформирован целостный эколого-эстетический подход в художественном воспитании детей, в связи с чем обоснованы и уточнены понятия, отражающие специфику гармонизации взаимоотношений личности ребенка с окружающим миром людей и природы с опорой на художественно-образные способы освоения эколого-эстетических ценностей, а также позволяющие выделить исследуемую проблему в качестве актуального направления научного поиска в области художественного воспитания, ориентирующегося на устойчивую модель развития нашего общества.

2. Разработан понятийно-терминологический аппарат эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей, включающий следующие группы понятий:

- *первая группа* связана с понятиями, выступающими в качестве основных для предложенного направления: понятие художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода, определение экологического воспитания личности, в котором эстетическая компонента представлена органично как неотъемлемая часть целого, понятие эколого-эстетических ценностей, характеристика эколого-эстетических ценностных ориентаций в аксиосфере личности;
- *вторая группа* содержит понятия, связанные с концептуальными положениями эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей: онтологические основания искусства, эстетическое переживание, педагогически организованная художественная среда, учебно-игровой метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей, полихудожественная игровая деятельность, художественно-образный тезаурус;
- *третья группа* представляет специфические ключевые понятия и термины локального пользования: игровая модель, игровая партитура, интонационная, двигательная, темброво-шумовая импровизация и др.

3. Обосновано понятие «онтологические основания искусства», раскрыты условия и формы переноса в воспитательный процесс художественных механизмов интериоризации общественно значимых мировоззренческих ценностей. В контексте исследования данного понятия концептуально представлены и методологически осмыслены с позиции насущных проблем современности традиции народной педагогики в образно-игровом воспитательном взаимодействии педагога с ребенком, игровые технологии в современной педагогике искусства, художественная практика современности, воплощающая черты устной традиции в модифицированном варианте.

4. Сформулированы принципы эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей: ценностной ориентации, гумани-

стической направленности, целостности, преемственности, природосообразности, культуросообразности, эмоционально-деятельностного приобщения к эколого-эстетическим ценностям.

5. Разработаны модель и технология художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода, обоснован и раскрыт учебно-игровой метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности, что обеспечивает механизм интериоризации мировоззренческих ценностей через последовательные взаимосвязанные этапы и позволяет проектировать цели и задачи педагогического процесса, выраженные в четко определенных требованиях к уровню подготовки на этапах старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

#### **Практическая значимость исследования:**

1. Обобщен, изучен и систематизирован практический опыт педагогики искусства, ориентированный на реализацию гармонизирующих личность ребенка возможностей искусства. Теоретические материалы и сформулированные по результатам исследования выводы характеризуют обновленный подход к пониманию смысла художественно-воспитательной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе. Расширение ее приводит к гармоничному, универсальному развитию личности ребенка в процессе художественно-практической деятельности. Разработка данного положения обогащает современную модель художественного воспитания.

2. Основные выводы и материалы исследования могут быть применены в учебном процессе по таким дисциплинам, как педагогика искусства, педагогика детства, семейная педагогика, домашнее воспитание. Они могут быть использованы в подготовке педагогов периода детства к психологической, терапевтической работе средствами искусства: раскрывают возможности образного познания через искусство окружающего мира, его законов, описывают технологию реализации

через художественно-практическую деятельность адаптационных механизмов по передаче и усвоению личностью нравственного, эстетического, социального опыта.

3. Разработанный учебно-игровой метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности может быть интегрирован в современные программы по экологическому воспитанию детей, использован в воспитательной деятельности средствами искусства в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе.

4. В помощь практическим работникам изданы методические пособия «Традиции народной педагогики в воспитании детей», «Звучащие образы мира в контексте проблем дошкольной педагогики», «Развитие у дошкольников эстетического отношения к природе на основе игровых моделей фольклора», «Развитие общения у детей в коммуникативных музыкальных играх», «Технология социокультурной адаптации современного ребенка в полихудожественной деятельности» и др. По теме исследования разработаны и внедрены программы, спецкурсы, учебные пособия для высшей школы, авторские курсы повышения квалификации педагогов периода детства по проблеме гармонизации личности средствами художественно-практической деятельности, объединяющей различные виды искусства.

**Структура исследования:** введение, четыре главы по три параграфа, заключение и список литературы, содержащий 430 источников. В *первой главе «Методологические основы эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей»* проводится анализ отечественной и зарубежной научной и научно-методической литературы по следующим направлениям: интеграция гуманитарной и естественнонаучной мысли в становлении системы эколого-эстетических ценностей современной культуры; определение их сущности и значения, характеристика эколого-эстетических ценностных ориентаций в

современном художественном воспитании; исследуются возможности применения художественных способов интериоризации мировоззренческих эколого-эстетических ценностей в педагогическом процессе.

Во *второй главе «Онтологические основания искусства как ключевое понятие эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста»* обосновывается выдвигаемое положение на основе анализа психологической литературы о необходимости прохождения личностью в процессе ее развития онтогенетических стадий, отражающих этапы филогенеза, в психологии, педагогике, культурологии, художественном воспитании, анализируется возрастной портрет ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в жанрах детского фольклора.

В *третьей главе «Педагогическая концепция художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода»* раскрывается сущность данного подхода, выделяются его принципы, анализируются методические решения его реализации в современных игровых технологиях; описывается метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в полихудожественной деятельности.

В *четвертой главе «Педагогическое проектирование художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода»* представлены структурно-функциональная модель и авторская технология художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода, включающая содержание художественно-практической деятельности детей, приемы ее организации, алгоритм формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства, педагогический мониторинг; описан педагогический эксперимент, охарактеризованы его результаты, проанализированы возможности реализации идей эколого-эстетического подхода в

художественном воспитании детей в практике современной педагогики искусства.

## **Глава I. Методологические основы эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей**

### **1.1. Ценностное содержание художественного воспитания детей**

Отправной точкой нашего исследования является понимание сущности педагогического процесса воспитания, выводы педагогической науки о современном состоянии, направлениях и подходах к воспитанию. На современном этапе воспитание вновь признается важнейшей проблемой и практической задачей нашего общества. На необходимость перестройки системы воспитания, разработки новой отечественной концепции воспитания, базирующейся на новых демократических принципах и отвечающей ценностным установкам современного общества, указывают многие исследователи в области педагогики.

Один из утвердившихся в педагогике подходов к определению воспитания заключается в рассмотрении воспитания как целенаправленного управления процессом развития личности. В русле данного подхода - трактовка воспитания Б.Т. Лихачевым: как педагогической деятельности, которая представляет собой «сознательное, на основе научных данных, целенаправленное, систематически и планомерно организованное воздействие на детей, взаимодействие с ними, которое должно привести к заранее предполагаемому результату, отвечающему социальному заказу, выраженному в форме цели сотворения личности» (232, с. 25).

Другой подход в современной педагогике связан с рассмотрением проблемы воспитания личности как проблемы индивидуального

саморазвития, в котором педагогическая деятельность предполагает сотрудничество и сотворчество между взрослым и растущим человеком. В русле данного подхода педагогика «индивидуального развития» нередко противопоставляется педагогике «социального заказа», которая ассоциируется с идеологическим давлением, сминающим индивидуальность.

Развивающийся процесс гуманизации общества выдвинул личностно ориентированный подход к воспитанию, рассматривающий проблему самореализации, самоопределения личности в процессе ее социализации. По замечанию М.Н. Дудиной, философия образования (и воспитания в целом) в настоящее время обращена не к познанию вообще, а к познанию себя в мире, к познанию своего потенциального развития. «Современная педагогика не является педагогикой социального заказа на личность (что вовсе не означает пренебрежение интересами государства, общества, наоборот, предполагает их совпадение, непротиворечие растущей личности). Такая педагогика направлена на развитие свободной личности. Отсюда понятие воспитанности как результирующее явление имеет другие критерии, которые предполагают реальное следование не только на словах (они, разумеется, должны быть ответственны), но и на поведенческом уровне: гуманизм, этические нормы жизни, ответственность за нее» (136, с. 64).

По мнению С.Н. Глазачева, узкая ориентация на индивида в воспитательном процессе, неучет интересов общества являются тупиковыми и для общества, и для индивида. Такая ориентация в воспитании «особенно ярко в условиях экологического кризиса проявляет свою сущность игры общества «в поддавки» с человеком, которого готовят к легкости в жизни и успеху в ней. А между тем, в настоящей жизни неизбежны трудности и неудачи – особенно для того, кто ориентируется на поверхностные, формальные, бытовые, а не глубинные, сущностные, бытийные ее координаты». Необходимо разумное и взве-



шенное отношение к воспитательному процессу, которое обеспечивало бы «общественное воспроизводство, общественную саморегуляцию через регуляцию процесса воспроизводства личности» (111, с. 59).

Исследователями личностно ориентированного подхода к воспитанию подчеркивается, что в новых социально-экономических условиях важно воспитывать ребенка как личность, обладающую теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе (279, с. 310). Целью становится воспитание свободного человека, способного к адаптации в социуме, обладающего чувством собственного достоинства и умеющего уважать его в других, владеющего технологиями самостоятельного получения знаний и их гибкого, творческого применения в различных областях. В определении В.А. Сластенина современное понимание воспитательного процесса - это специально организованная деятельность, целью которой является «создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом» (346, с. 42). В исследовании В.М. Миниярова подчеркивается, что «цель воспитания третьего тысячелетия можно определить как формирование духовной и свободной личности, способной воспроизводить себе подобных. Под духовной личностью следует понимать человека, способного отдавать предпочтение высшим нравственным ценностям, идеалам, чем сиюминутным потребностям и увлечениям» (264, с. 19). В работе Н.Е. Щурковой акцентируется внимание на том, что в рамках личностно ориентированного подхода объективно возникает необходимость анализа ценностных оснований современного воспитания как процесса «введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретения ребенком способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности» (399, с. 11).

Таким образом, ведущей тенденцией современного воспитания является переход к ценностной парадигме, к ориентации в воспитательном процессе на ценностные установки современного общественного сознания. Педагогическая наука исходит из того, что ценностные ориентации личности формируются на основе функционирующих в обществе универсальных ценностей, которые становятся реальными регуляторами социального поведения.

Отсюда вытекают важные в контексте нашего исследования положения. Во-первых, ориентация в воспитательном процессе на ценностные установки современного общественного сознания подразумевает анализ новых ценностных доминант. Исследователи указывают на девальвацию традиционных общественных ценностей в связи с преобразованиями в современном мире, на необходимость воспитания у подрастающего поколения нового ценностного сознания и поведения (347, с. 4). При этом отмечается, что новые ценностные ориентиры в современном общественном сознании связаны с идеями устойчивого развития общества, с воспитанием человека, способного жить в согласии и гармонии с самим собой и окружающим миром.

Во-вторых, в таком подходе акцентируются духовно-практические способы освоения информации об окружающем мире. Выдвижение на первый план задач саморазвития и самореализации личности приводит к тому, что проблема воспитания выводится из плоскости обучающих задач. Задачи содействия формированию личности нельзя решать аналогично задачам обучения. По замечанию Л.А. Закса, стержнем духовной жизни личности является «поиск смысла жизни, в котором сливаются воедино постижение личности и себя самого, своего предназначения. Смыслжизненные поиски личности выливаются в концепцию жизни, а высшие ценности служат ее обоснованием и оправданием» (140, с. 74). Знаниям можно научить, но смыслу жизни, духовности научить нельзя, их можно взрастить в

каждой индивидуальности. На этом пути оказывается востребованным искусство. Процесс формирования личностной позиции по отношению к окружающему миру, становления ценностных ориентиров, установок, правил поведения может быть эффективен при опоре на духовно-практические способы освоения действительности.

Эти идеи лежат в основе трансформаций современной модели отечественного художественного воспитания. Суть преобразований, свидетелями которых мы являемся, заключается в стремлении акцентировать и реализовать развивающий, социализирующий, адаптационный, «человекотворческий» потенциал искусства в работе с детьми. В контексте гуманистической педагогики формируется позиция полноценной реализации задач личностного развития ребенка в процессе его художественного воспитания.

Особенно ярко данная позиция проявляется на этапе дошкольного детства. Актуальность разработки подходов к реализации воспитательного, гуманистического потенциала искусства связана сегодня с перестройкой всей системы дошкольного образования, в концепции которой за последние десятилетия произошли значительные изменения. Ключевой идеей «Конвенции о правах ребенка», «Закона Российской Федерации «Об образовании», «Концепции дошкольного воспитания», «Концепции модернизации российского образования на период до 2015 года» и ряда других документов выступает необходимость выработки нового педагогического мышления в соответствии с признанием самоценности дошкольного детства, его уникальности и особой значимости в становлении человека. Акцентируется экологическая составляющая современного воспитательного процесса, формулируются задачи по формированию у детей «оптимистического взгляда на мир и себя в нем, стремлению к внутренней гармонии с окружающим миром» (183).

Основные положения концептуальных документов развиваются в современных программах дошкольного образования. При этом искусству, художественной деятельности детей отводится значимая роль в решении поставленных воспитательных задач. Приведем ряд примеров, подтверждающих данный тезис.

Так, в программе «Детство» (128) задачи воспитания позитивного, гуманного отношения и эмоциональной отзывчивости ребёнка к окружающему миру решаются через его приобщение к искусству (раздел «Ребёнок в мире художественной литературы, изобразительного искусства и музыки»). Важнейшими позициями программы является активное включение детей в игровую и художественно-творческую деятельность с целью укрепления физического и психического здоровья, формирования основ двигательной и гигиенической культуры (раздел «Растим детей здоровыми, крепкими, жизнерадостными»). Аналогичные формулировки задач и путей их решения встречаются в программе «Радуга» (134), где педагогическая работа строится на основе положения о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребёнка и становлении его личности. Соответственно акцентируется значение игры и художественной деятельности ребёнка. Особое внимание в программе уделяется воспитанию средствами искусства содержательного и позитивного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям и самому себе.

В программе «Развитие» (74) художественное творчество детей трактуется как специфически дошкольный вид деятельности, напрямую связанный с эмоциональным и сенсорным развитием ребенка, что является основой формирования его интеллектуальных способностей (разделы «Выразительное движение», «Художественное конструирование», «Режиссёрская игра»). Авторы программы связывают задачи развития и совершенствования творческих и игровых навыков с целостным развитием личности ребенка. В концепции программы

«Одарённый ребёнок», представляющей уровневый вариант программы «Развитие», умственные способности проявляются в области образных форм познания мира – наглядно-образного мышления и воображения. Поэтому обращение к искусству трактуется в программе как основа развития умственных способностей детей, а художественное воспитание - как фундамент в освоении любой образовательной области.

В названии программы «Истоки» (160) авторы подчеркнули непреходящее значение дошкольного детства как уникального периода, в котором закладываются основы всего будущего развития человека. Программа направлена на психическое развитие ребёнка по пути амплификации, т.е. на максимальную реализацию его возможностей через специфически детские виды деятельности. К таким видам деятельности авторы относят детскую игру и художественно-практическую деятельность. Художественное воспитание детей представляется авторами программы как неотъемлемая часть и основа их общей культуры.

В целом анализ современных комплексных программ дошкольного образования позволяет сделать вывод, что включение детей в художественную деятельность трактуется авторами программ в качестве сензитивного дошкольному периоду средства гармоничного развития всех сфер личности ребенка. В задачи художественного воспитания входит наряду с развитием специфических художественных способностей и развитие личностных качеств ребенка. Обращение к искусству и художественно-творческой деятельности выступает в большинстве программ основой для реализации концептуальных положений воспитания детей и связывается:

- с формированием основ нравственности в соответствии с общечеловеческими ценностями и гуманистическими идеями современ-

ности, включая экокультурные ценности и представления о здоровом образе жизни;

- с формированием социальных основ личности, способной к гармоничному взаимодействию с социумом и органично входящей в культуру;

- с развитием творческой активности в самостоятельной деятельности;

- с развитием и совершенствованием умственных способностей в опоре на сенсорный опыт ребенка, на практически-ориентировочные и образные формы познания мира;

- с развитием и совершенствованием эмоционально-волевой сферы, становлением гармоничного, оптимистического мировосприятия.

Таким образом, художественное воспитание понимается сегодня как педагогический процесс, направленный на развитие личностных качеств ребенка в процессе его взаимодействия с искусством. При этом творческая художественно-практическая деятельность рассматривается как культуросообразное и природосообразное периоду детства воспитательное средство приобщения детей к ценностям современного общества.

Разработка ценностного содержания художественного воспитания, в свою очередь, актуализирует анализ ценностных установок современного общественного сознания. В русле обозначенной проблемы обратимся к анализу экокультурных ценностей как доминанте аксиосферы современного общества и основе в системе его духовных установок, что обуславливает цели художественно-воспитательного процесса и направляет его содержание. При этом специфика нашего исследования приводит к усилению акцента на анализе взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной мысли в решении экологических проблем общества с целью осмысления роли мировоззренческой, ду-

ховно-ценностной составляющей в современном художественном воспитании.

Понятие «экология» стремительно вошло в жизнь современного человека и охватило все сферы его бытия. Угроза экологической катастрофы, которая вплотную встала перед человечеством, ускорила процессы осмысления экологической проблемы как глобальной, связанной со сложным комплексом социальных, культурных, природных явлений, способствовала активному внедрению экологических идей в качестве приоритетных, основополагающих во все структуры и сферы общественной жизни. На экологических императивах выстраивается философская концепция современного общества, в основе которой представления о целостности мира, его всеединстве, взаимозависимости его элементов, ответственности человека за него. Выход экологических идей на орбиту морали, культуры и идеологии придает им статус ценностных доминант современного общественного сознания.

Рассмотрение понятия «экология» в генезисе указывает на то, что уже в первоначальной трактовке оно выступает как комплексное и интегративное. Понятие «экология» – от греческого «эйкос» (дом) и «логос» (наука) – введено в научный обиход Э. Геккелем (1866). Понятие обозначило биологическую науку, призванную изучать «природный дом» Человека и процессы, делающие этот дом пригодным для жизни. Экология изначально предстала как «общая наука об отношении организмов к окружающей среде, куда мы относим все условия существования в широком смысле этого слова, изучение связи человека с природной и социокультурной средой» (Цит. по: 292, с. 14). Таким образом, Природа, Социум, Культура в первоначальном определении экологии выступили как взаимосвязанные компоненты, взаимодополняющие характеристики окружающей среды или «дома», в котором обитает Человек.

Развитие представлений об экологии как системном понятии, насыщенном духовными смыслами и ценностями культуры, продолжилось в научно-философском направлении, возникшем в России на рубеже XIX – XX веков и получившем название «космизм». В трудах Н.Ф. Федорова, В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского разрабатывались идеи неразрывной связи природно-космических и социокультурных, духовных явлений, формулировались идеи о целостности и всеединстве мира, об осознании человеком своей роли в земных и вселенских процессах. По меткому наблюдению академика Н.Н. Моисеева, русский космизм предстает как «удивительное явление взаимопроникновения естественнонаучной и философской мысли» (265, с. 18).

«Космисты» рассматривали Человека как органичную часть Природы и как естественный этап ее эволюционного развития. Человек должен развиваться по законам эволюции, осознавая свое родство с природой и ответственность за нее. По словам В.И. Вернадского, разум человека выдвигает его в авангард живого вещества, делает главным фактором в геологической истории планеты. Именно в этом заключается космическая функция и миссия Человека (79, с. 24).

Ведущей идеей русского космизма стала идея активной эволюции – «нового сознательного этапа развития мира, когда человечество направляет его в ту сторону, в какую диктует ему разум и нравственное чувство» (80, с. 306). Тормозом на этом пути является технократическое мышление, сложившееся в обществе в рамках идеологии эпохи Просвещения. В технократической концепции человек представляется отчужденным от природы, занимающим место «постороннего наблюдателя» и не несущим перед ней никакой ответственности. «Космисты» остро обозначили проблему выработки в общественном сознании новой ценностной доминанты, связанной с осмыслением космической функции и назначении Человека. В трудах В.И. Вернад-



ского новый этап в развитии общественного сознания рассматривается как переход биосферы в ноосферу (термин «ноосфера» был предложен Э. Леруа и П. Тейяром де Шарденом в 1928 году). По В.И. Вернадскому, ноосфера – великое объединение Природы и Человека, «новое состояние биосферы», «сфера разума и воли», «новое геологическое явление на нашей планете», развитие которой будет направляться силой разума. Суть ноосферной концепции – в согласованном и гармоничном развитии природы и человеческого общества, которое возможно лишь в процессе нравственного преобразования человечества.

Концепция ноосферной цивилизации была в последствии развития Н.Н. Моисеевым и трансформирована в «принцип коэволюции». Идеи В.И. Вернадского о естественном переходе биосферы в ноосферу продолжились в трудах М.И. Будыко, Б.Г. Малышева, А.Д. Урсула, А.В. Яблокова и многих других. На современном этапе развития науки происходит глубокий междисциплинарный синтез знаний, объединение представлений обо всех сферах бытия: природных и социальных - в целостную научную картину мира на основе единых принципов, имеющих общенаучный характер, - принципов эволюции и системности.

Тесная связь естественнонаучных и мировоззренческих составляющих «космизма» позволила современным исследователям говорить о ноосферной концепции как о модификации гуманистической идеи на современном этапе, как о «ноосферном гуманизме». Система ценностей, учитывающая ответственность человека перед природой и неразрывную связь с ней, определяется исследователями как «ноогуманистическая». Ценностные установки ноосферного или экологического гуманизма четко и лаконично сформулированы в работе Г.П. Сикорской: «Ноогуманизм утверждает ценность жизни во всех ее проявлениях, гармоничное взаимодействие человека с природой (включая космос) и ответственность его как единственно разумного

существа на планете за жизнь на Земле» (345, с. 33). Вслед за «космистами» философы и ученые современности утверждают, что экологический кризис, прежде всего, – кризис мировоззренческий, духовно-ценностный: «это отражение глубинного кризиса культуры, охватывающего весь комплекс взаимоотношений людей друг с другом, с обществом, с природой» (224, с.12).

Изначальная интегративность, комплексность понятия «экология» привела к рождению многочисленных направлений науки, представляющих экологию с различных позиций. Биоэкология (и ее подразделения: аутоэкология, синэкология, демэкология, эйдекология) направила свои усилия на выявление и познание оптимальных условий формирования и взаимодействия биологических сообществ, которые «в наибольшей степени способствуют мобилизации жизненных ресурсов, – в целях научения управлять этими процессами в условиях индустриализации и урбанизации нашей планеты» (326, с. 19). Вместе с тем появляются новые научные области, связанные с проникновением экологических идей в различные сферы жизни человека и общества: социальная, техническая, медицинская экология, экология человека, экология детства, экология культуры. Исследования в рамках этих новых направлений в своей совокупности представляют масштабную характеристику «человека ноосферного» или «человека экологического» – носителя культурных ценностей, соответствующих требованиям современного этапа развития цивилизации.

Становление в общественном сознании нового социокультурного идеала проходило через различные научно-философские направления XX века. Одним из таких направлений является «биоэтика» или «экологическая этика», возникшая в 60-х годах XX века (представители: Р. Атфилд, Д. Дивол, Дж. Лавлок, О. Леопольд, Х. Ролстон, Дж. Сешен, Л. Уайт, А. Швейцер). Своими корнями это направление уходит в универсальную этику, рассматривающую принцип ненаси-

лия и благоговения перед жизнью в качестве закона бытия (И. Кант, Л.Н. Толстой, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев). Предметом экологической этики становятся вопросы ценностных установок, этических принципов и норм, регулирующих отношение человека к природе. Экологическая этика «вводит в сферу нравственной ответственности человека животный и растительный мир, экосистемы, природные среды обитания, а также поколения еще не родившихся людей» (Современная западная философия: Словарь, 1991). В России эти идеи развивают в своих работах А.А. Гусейнов, А.И. Гиляров, Л.И. Василенко, Н.Б. Игнатовская, Н.Н. Моисеев, В. Кошелева, В.М. Костюнин. В рамках экологической этики формируются понятия «самоценности» всего живого и неживого на Земле и в Космосе и «ответственности» Человека перед Природой. Эти понятия сегодня прочно связываются с пониманием экологического императива, внедрение которого необходимо во все сферы деятельности человека в качестве ценностно-смысловой основы. По словам А. Швейцера, автора этической концепции «благоговения перед жизнью», человек «станет этичным только тогда, когда жизнь как таковая, жизнь растений и животных будет для него так же священна, как и жизнь человека» (391, с. 7).

Обобщим основные положения ноосферного гуманизма и экологической этики через осмысленные и сформулированные в рамках этих направлений ценностные установки:

- человек и природа не противопоставляются друг другу как разделенные сущности. Человек – естественный компонент биосферы, возникший в результате ее эволюции, и на него, как и на все остальные биологические виды, распространяются законы биосферы. Занимая конкретную экологическую нишу, определяющую систему взаимоотношений с окружающей средой, человеку необходимо учитывать в своей деятельности законы этих взаимоотношений;

– все живое и неживое на Земле и в Космосе уникально и самоценно. Природные объекты воспринимаются как равноценные человеку, как «нравственные личности», а отношения между человеком и природой обретают субъект – субъектный характер;

— человек – разумная преобразующая сила природы. Человек, наделенный разумом и волей, несет ответственность за будущее природы и общества;

– дальнейшее развитие цивилизации возможно только в соответствии с принципом коэволюции общества и природы, где человек выступает средством саморазвития природы, а природа – средством саморазвития человека.

Существенный вклад в обоснование новой системы ценностей, необходимой современному человеку и обществу в целом в качестве ориентира для выхода из экологического кризиса, внесла экология человека – новая научная область, основанная академиком С.С. Шварцем. Вначале она рассматривалась как составная часть медицины, изучающей влияние среды на человека, позже трансформировалась в комплекс медико-биологических, географических, технических и общественных наук. Задачей экологии человека стало поддержание равновесия как внутри самого человечества, так и между ним и его жизненной средой (А.Н. Авцин, В.П. Казначеев, А.Л. Яншин, К.В. Орехов). Представитель этого направления Н.Ф. Реймерс создал «Экологический манифест», в котором в яркой эмоциональной форме выразил ценностные установки и принципы взаимоотношений человека и природы. Для нашего исследования значимо, что данный манифест содержит в себе не только нормы природоохранного поведения общества («НЕТ: безграмотному технократизму и волюнтаризму в природопользовании, неумному экономизму, технократическому гигантизму... ДА: ресурсосберегающим, экономным и малоотходным технологиям, заводам без дыма, фабрикам без ядовитых стоков, автомаши-

нам без удушливого выхлопа...»), но и стратегию мира, равновесия в жизни общества и каждого человека («НЕТ: любым войнам, любому, что грозит биосфере Земли, угрожает людям, каждому человеку – всем по отдельности... ДА: миру и спокойствию, разуму и науке, осторожности и мудрости, тишине...»). «Зеленый свет всему, что берегает ресурсы жизни. «Стоп» любому, кто транжирит их» (330, с. 242).

Идея выражения эколого-гуманистических ценностей в стратегии мира и равновесия в общественной жизни акцентируется гуманистической экологией. Ведущим положением этого направления является положение о том, что процессы, которые изменяют физическую, природную окружающую среду, коренятся в социоэкономических и идеологических процессах. Международная организация гуманистической экологии, находящаяся в Вене, определяет ее предмет «как рассмотрение жизни человека во всех его физических, химических, биологических, духовных, социальных и культурных проявлениях с экологической точки зрения» (Цит. по: 398, с. 43). Представители этого направления (Б. Глезер, Ф. Фразер-Дарлиг, Л.Х. Трибе, Г. Альтнер, К.М. Майер-Абих и др.) на пути углубленного переосмысления отношений «человек – природа» исследуют ценностные аспекты идеологии, культуры, мировоззрения, веры, интегрируя категории и методы естественных, общественных, гуманитарных наук.

Обсуждение проблемы становления современного человека как «человека экологического» приобретает особую остроту в 80-х годах XX столетия. В работах ученых доказывается неизбежность цивилизационной перестройки, перед которой стоит человечество. По мнению Н.Н. Моисеева, менталитет человека, его ценностные ориентации, многие характеристики его психической конституции уже не соответствуют новым условиям жизни и должны быть изменены, точнее, «преодолены с помощью нового воспитания, новых табу, утверждения новой нравственности». «Только грамотное и по-настоящему

интеллигентное общество способно выйти на режим коэволюции» (267, с. 113).

Необходимость ценностной переориентации в образе жизни современного человека, которая будет способствовать новому пути развития общества и природы, доказывается в работах А.Д. Урсула. Он исследует весь комплекс биологических, социальных, интеллектуальных качеств человека, которые должны быть преобразованы, начиная с перестройки питания, перехода к здоровому образу жизни и завершая духовно-ценностными, моральными, социальными, интеллектуальными установками. Целью такой перестройки человека является «грядущее состояние общества, когда оно перейдет на интенсивно-коэволюционный способ взаимодействия с природой, где гуманизированный коллективный разум сможет обеспечить выживание человечества, устойчивое, безопасное во всех отношениях развитие цивилизации в земных и космических масштабах и в наиболее полной мере реализовать стремление человека к счастью» (367, с. 22).

Воспитание подрастающего поколения в соответствии с идеалом экологичной личности связывается с воспитанием чувства ответственности: «Человеку экологическому» присуще «нравственно-ценностное отношение к природе и к людям, способность к самоограничению, чувство личной ответственности за состояние окружающей среды, особое видение мира как объекта его постоянной заботы» (123, с. 28). Важным штрихом к портрету экологичной личности является сформированность у нее экологически ориентированных потребностей. Категория «потребности» начинает пониматься как важнейшая сторона в процессах любой человеческой деятельности, что отмечено, в частности, в исследовании Ф. Макнотена, Д. Урри (246). Понимание человеком необходимости гармонизации своих потребностей в соответствии с потребностями природы и общества лежит в основе экологических законов, разработанных Б. Коммонером. Эти законы обу-

словлены ценностными установками на экологическую осторожность, экологическую умеренность, экологическую осведомленность, экологическую активность:

- все связано со всем: в природе все взаимосвязано, человек – часть природы и связан с другими ее элементами экологическими связями. Любое его действие вызывает изменения других природных элементов; нужно жить так, чтобы не навредить природе (экологическая осторожность);

- все должно куда-то деваться (в природе нет отходов, она сама «очищает» себя. Отходы деятельности человека, выброшенные в природу, загрязняют ее и губят все живое на земле, в том числе и человека. Можно придумать, где применить ставшие ненужными вещи, чтобы меньше загрязнять природу; беречь вещи, ведь их «дает» нам природа, и не покупать то, без чего можно обойтись (экологическая умеренность);

- природа знает лучше: природа сама регулирует свою жизнь. Человек, не зная законов природы, может навредить ей. Природа дает человеку не только материальные богатства, но и богатства духовные. Она источник знаний, красоты, доброты. Нужно изучить природу, чтобы разумно помогать ей (экологическая осведомленность);

- ничто не дается даром: планета Земля – наш общий «дом», природа и общество – единое целое, зависят друг от друга. Если что-то взять от целого, оно не будет самим собой, т.е. разрушится. Будущая жизнь природы и людей зависит от тех, кто живет на планете сейчас (экологическая активность) (186, с. 79-83).

Эколого-гуманистические ценностные ориентации человека и общества как условие выхода человечества из экологической катастрофы рассматриваются президентом «Римского клуба» (неформальной общественной организации, созданной в 1968 году) А. Печчеи: «не может быть спасения до тех пор, пока сам народ не изменит к

лучшему свои качества, нравы и поведение... Только при этом условии будущее человечества не обернется катастрофой, а будет длительным и стабильным» (305, с. 182). В докладах членов «Римского клуба» сформулированы важные положения о воспитании подрастающего поколения в духе нового экологического гуманизма как важнейшей проблемы современности, от решения которой зависит выживание человечества. В выводах «Римского клуба» экологическая культура отдельной личности и общества в целом выступает основой для успешного решения социальных и экономических вопросов.

Все перечисленные высказывания и исследования приводят к выводу, что задача воспитания экологически ориентированной, активной личности, которую в идеале представляют философы и ученые как «человека экологического», неизбежно выводит экологическую науку на орбиту морали, идеологии, ценностных установок, в сферу духовности человека. Этот вывод важен для нашего исследования, поскольку подтверждает актуальность обращения к искусству в деле воспитания экологичной личности. Искусство выступает генератором и транслятором духовно-ценностной информации, смысложизненных идей, необходимых обществу. Весь ход развития экологической науки в различных ее направлениях приводит к осознанию необходимости преодоления разрыва между естественнонаучными и гуманитарными областями, их грамотной интеграции на пути формирования новой системы ценностей как выражения новой идеологии в обществе.

Не случайно в 80-х годах XX столетия наблюдается всплеск интереса представителей культурологии к экологической проблематике, появляются исследования о роли культуры и искусства в гармонизации взаимоотношений человека с обществом и с природой (Н.Н. Вересов, Г.Д. Гачев, Э.В. Гирусов, М.С. Каган, Д.С. Лихачев, В.А. Лось, Т. Тийттайнен). Исследователи приходят к выводу о том, что процесс формирования личностной системы ценностных координат сообразно



экокультурным ценностям, утверждаемым обществом, может быть эффективен только в опоре на человекотворческий потенциал духовно-практических способов освоения действительности. При этом условии личностью может быть освоена система ценностей современной культуры, в основе которой – парадигма коэволюционного взаимодействия человека с природой, обеспечивающая устойчивое развитие общества. Мир науки нуждается в дополнении гуманистическими ценностями и смыслами, как и гуманитарный мир нуждается в осмысленном выстраивании системы мироотношения. Без взаимодействия естественнонаучного и гуманитарного компонентов невозможно построение образовательного процесса, ведущего к гармоничному развитию личности в соответствии с эколого-гуманистической ментальностью современного общественного сознания.

В 80-е гг. XX в. академиком Д.С. Лихачевым выдвинуто понятие «экология культуры» (227, с.12), базирующееся на принципах, близких этической концепции А. Швейцера. Человек культуры в ее современном понимании, по мнению Д.С. Лихачева, это «человек, у которого чрезмерно развито чувство другого – чувство благоговения перед тайной чужой жизни... Культура помогает человеку подниматься, стремиться ввысь, преодолевать все сорное, что есть в душе» (230, с. 1). Предметом экологии культуры является вещественно-культурные и мировоззренческие ценности, исследование культурной среды обитания (аудиовизуальной, ландшафтной, архитектурной и т.п.), принципов ее формирования и воздействия на людей. Методологической основой экологии культуры являются исследования современной экофилософии.

В современной экофилософии проблема воспитания у человека непрагматического отношения к природе, уважения к ее естественному ландшафту, ко всем природным сообществам и видам на основе признания их самоценности рассматривается в культурологическом и

эстетическом аспектах. Так, А.Ф. Коимбра-Филхо выдвигает понятие «искусство природы», сопоставляя творения природы с шедеврами искусства: «исчезновение любого вида представляет собой большую эстетическую потерю для всего мира... Это сравнимо с разрушением великого произведения искусства знаменитого художника или скульптора, с той лишь разницей, что, в отличие от произведений искусства, созданных человеком, эволюция одного вида является процессом, который занимает много миллионов лет и никогда не может быть продублирован» (Цит. по: 398, с. 97 – 98). В работе «Красота окружающей среды» И. Сепанмаа замечает, что человечество нуждается в институтах, подобных тем, что существуют в искусстве, для того, чтобы обучаться способности воспринимать красоту окружающей среды (426). На необходимость обновления «общественного эстетического чувства» во взаимодействии с природой указывает К.М. Майер-Абих. Через живопись, скульптуру, музыку человек развивает эстетическую сенсорность как необходимое условие для того, чтобы отличить естественные и неестественные проявления в природе: «отличить с определенной уверенностью сад и культурный ландшафт от разрушенного индустриального» (Цит. по: 398, с. 40).

Закономерности гармонизации отношений между человеком и природой в контексте культуры исследует новая область знаний – экологическая эстетика, в рамках которой экологические и эстетические ценности рассматриваются как взаимосвязанные и взаимопересекающиеся. Экологическая эстетика, зародившаяся во второй половине XX века, обобщила и суммировала искания различных направлений экологической науки, возникших на стыке естественнонаучных и гуманитарных областей, и стала выражением философии гармонии между человеком и природой.

Одно из главных достижений экоэстетики – построение модели эстетики природы, ценностно-смысловую основу которой составляют

императивы новой экологической этики в отношениях человека и природы. Так, в структуре понятийного аппарата экоэстетики содержится новый термин – «экологическая красота», суть которого заключается в понимании структуры, функциональности, целесообразности экологической системы. Природа как эстетический объект с позиции экоэстетики является самоценностью (Ф. Колмен). Естественные объекты природы следует не оценивать, а одобрять как природную данность. При этом категория «безобразного» исчезает в контексте естественной природной среды. К безобразным можно отнести те природные феномены, в которых нарушены жизненные процессы в результате антропогенного вмешательства. По замечанию К. Лоренца, нарушение природного равновесия приводит к разрушению природы самого человека. С опустошением естественного жизненного пространства происходит исчезновение всех сильных чувств и аффектов, убиваются эстетические чувства человека (238, с. 17).

Эстетические ценности природной и социальной среды в рамках экоэстетики носят синтетический характер: они неотделимы от моральных, экономических, политических, научных, социальных ценностей. Существенной чертой этих синтетических ценностей является гуманистичность, позволяющая видеть глубинную красоту окружающего мира. Восприятие прекрасного в природе трактуется экоэстетикой как общественно важная функция, поскольку противостоит односторонности и бесцеремонности в использовании природы, способствует организации достойной человека и необходимой для его полноценного существования среды. Чувственное созерцание красоты в природе, благоговение перед ней, переживание с ней внутренней связи и единства позволяют человеку в условиях индустриальной цивилизации воспринимать и признавать природу как самоценность, постигая при этом смыслы собственного бытия. Многократное усиление и персонификация эстетической функции относительно прекрасного в

природе направлено в экоэстетике на формирование в личности эколого-эстетических ценностных установок, чувственную основу которых составляют ощущение порядка, красоты, гармонии, душевного равновесия, пробуждение и укрепление духовных сил.

Таким образом, экологическая эстетика суммирует духовно-нравственные искания экологической науки в разных областях и переводит их в контекст культуры. Именно в рамках экоэстетики наиболее ярко проявляется обобщенный характер понимания экологической культуры современным общественно-историческим сознанием. Экологическая культура на современном этапе признается основой общей культуры и выражает новый качественный уровень отношений между обществом и природой. Сегодня признаком высокой культуры становится не степень отличия социального от природного, а степень их единства.

С этой точки зрения интересны высказывания представителей современной гуманистической психологии. По мнению А. Маслоу, существует необходимость осознания современным человеком своей природной, биологической сущности и принятия ее, включения в систему нравственных ценностей для сохранения психологического здоровья. «Человек не просто является частью природы, и она не просто является частью человека, но он также должен быть, хотя бы в минимальной степени изоморфным природе (подобным ей) для того, чтобы быть в ней жизнеспособным. ... Неприятие законов природы означало бы смерть. Возможно, что трепет человека перед природой (восприятие ее как истинной, хорошей, прекрасной и т.д.) однажды будет понят как определенное самопонятие или самопереживание, как способ быть самим собой и полностью дееспособным, способ быть в своем доме, некоторая биологическая аутентичность, «биологический мистицизм». ... Самое «высшее» переживание – радостное слияние с абсолютным, доступное человеку, – может одновременно рассматри-

ваться как глубочайшее переживание нашей подлинной личной животности и принадлежности к виду, принятие нашей глубинной биологической природы как изоморфной природе в целом» (253, с. 319).

Это не практический возврат человека к единству с природой, как на начальных стадиях развития человеческой цивилизации, но возврат на уровне философском, мировоззренческом. Н.А. Бердяев, в свое время размышлявший на эту тему, сформулировал идею возврата к природе на современном витке развития общества следующим образом: «космическое сознание – это не растворение человека в стихиях космоса (языческое преклонение перед безбрежностью мироздания), оно предполагает родство с природой и ответственность за нее» (48, с. 172). Развивая данную идею, исследователь в области экоэстетики Л.П. Печко, замечает, что «центральной осью культурно-экологического отношения человека к природе, миру выступает нравственно-эстетическое осознание и переживание своего чувственно-эмоционального единства, общности с миром природы, как и с миром человеческой культуры» (310, с. 52). Таким образом, в рамках экоэстетики, исследующей эколого-эстетическое сознание как одну из форм культурного сознания общества и личности, возникает понятие эколого-эстетических ценностей, ориентирующих человека не к противопоставлению себя и природы как двух отдельных сущностей, но к овладению сложным искусством диалога, сотворчества и единения с ней.

Эколого-эстетическим идеалом, формирующим аксиосферу экоэстетики, выступает идея достижения гармонии в отношениях Человека и Природы. Понятие «гармония» выдвигается исследователем в области экоэстетики Н.А. Корминым как центральное, имеющее универсальное значение и в эстетике, и в обществе, и в природе: как «элемент нравственной пластики жизни», как «сущностная сила человека». В исследовании Н.А. Кормина рассматривается традиция фило-

софского осмысления сущности гармонии в понятии «единство в многообразии». Гармония предстает в качестве диалектической структуры, генерирующей и разрешающей противоречия, приводящей к единству целого «во всей его полноте, во всей его сложной расчлененности и многомерности», где единство и многообразие не отделяемы друг от друга (191, с. 47).

С позиции гармонической упорядоченности автор рассматривает красоту природы, являющую собой образ упорядоченного, гармонично устроенного целого, образ единства в поразительном многообразии. Гармония и красота природы олицетворяют саму идею бытия, выступают предпосылкой эстетического образа единства человека и мира, выявляют суть человеческой этики как системы гармонически связанных противоположностей. Она заключается «в поиске некоего всеобщего, сакрального консенсуса в многоликом бытии мирового сообщества, в коренном изменении общественной методологии разрешения противоречий современного мира, в отыскании такого пути, на котором разрешение противоречий превращается в способ интеграции в новое, - интеграции противоположных явлений в такую целостность, в которой сохраняется самоценность каждого ее субъекта во всем его своеобразии и жизненной полноте» (191, с. 10).

«Гармония», таким образом, предстает обобщающим понятием, в котором универсальные законы природы, звучащие на языке науки как законы эволюции, системности и взаимной адаптации, переводятся в символы духовной культуры и охватывают все сферы бытия, включая социокультурные взаимодействия человека с окружающим миром. Это приводит нас к выводу, что в рамках экоэстетики складывается представление о красоте и гармонии природы как выражении структурности, функциональности и целесообразности экологической системы, как духовном символе, выявляющем суть человеческой этики и воплощающем универсальные законы жизни. В соответствии с

центральными понятиями «гармония» и «экологическая красота» содержание эколого-эстетических ценностей включают в себя:

- отношение к прекрасному в природе как к общественно важной функции, способствующей организации среды, достойной человека, соответствующей его биологической сущности и необходимой для его полноценного существования;

- мотивационную направленность на диалог как стремление к сотворчеству и единению с природой, что позволяет человеку не противопоставлять себя и природу как две отдельные сущности, но ощущать родство и единение с ней, ведет не к одностороннему и бесцеремонному использованию природы в утилитарных целях, но к ответственному и гармоничному взаимодействию с ней;

- распространение этических норм и правил равным образом на взаимоотношения между людьми и на взаимоотношения с миром природы;

- отношение к многообразию и целостности в природе как к системе гармонически связанных противоположностей, что выявляет суть человеческой этики и единство человека с природой;

- эмпатическое отношение к природе, эмоционально-чувственным сопереживанием, ведущим к присвоению ее образов-смыслов и обогащению эмоционального, духовного мира человека;

- отношение к красоте природы как носительнице экологической нравственности личности, чувственную основу которой составляет ощущение порядка, душевного равновесия, физического и психологического здоровья (рис. 1).

Установка на гармонизацию взаимоотношений личности с окружающим миром в целом: с Природой, с Социумом, с Культурой, с собственным «Я» выступает аксиологической доминантой в системе эколого-эстетических ценностей. Идеал экологичной личности, живущей в гармонии с собой и окружающим социо-природным миром

определяет цели и ценности современного эколого-эстетического воспитания. Так, в исследовании А.К. Шульженко эколого-эстетическое воспитание формулируется как «процесс формирования у молодежи представлений о природе как эстетической ценности и о себе лично как части универсальной природной целостности; готовности личности к самостоятельному выбору в пользу духовности, творчества, здоровья, гармоничного взаимодействия с окружающим миром; потребности в самореализации посредством созидательной деятельности в соответствии с принципами красоты и выработки внутренней гармоничной меры активности по преобразованию природного мира» (398, с. 7).



Рис. 1. Содержательное наполнение понятия «эколого-эстетические ценности».

В то же время, такой необходимый компонент экологической культуры, как сформированность гармоничных, ответственных отношений человека с самим собой и с другими людьми, освоение норм экологической нравственности, экологического взаимодействия на



социальном уровне является, по нашему мнению, неосвоенной областью экоэстетики на сегодняшний день. Основное внимание на данном этапе развития экоэстетики уделяется проблеме формирования ценностно-эстетического отношения человека к природе и личностного освоения природных эстетических ценностей. Экоэстетика только поднимает проблему экологического взаимодействия на социальном уровне, но развернуто ее не прорабатывает.

Проблематика экологического взаимодействия на социальном уровне изучается в исследованиях в области социальной экологии (Ф.И. Гиренок, Э.В. Гирусов, В.Д. Комаров, Ю.Г. Марков, Д.Ж. Маркович и др.), рассматривается в качестве общепhilosophической проблемы взаимодействия природы и общества (В.Г. Виненко, А.С. Горохов, И.Я. Лойфман, Н.Н. Моисеев, Ю.Л. Трусов, К.Т.Фролов, А.Г.Шевцов и др.), анализируется в исследованиях системных взаимосвязей человека и его окружения в рамках таких научных направлений, как психология окружающей среды (М. Черноушек, Г.А. Ковалев), поведенческая экология (В.И. Панов), экологическая психология, экологическая психопедагогика (С.Д. Дерябо, Б.Т. Лихачев, В.А. Ясвин).

Однако перечисленные исследования не включают в поле своего зрения огромный потенциал искусства, социализирующего и гармонизирующего личность человека. В то же время представители экоэстетики акцентируют особую роль искусства в формировании ценностных установок личности, гармонизации мироотношения человека через восприимчивость к красоте и выразительности окружающего мира, личностно-смысловую интерпретацию его ценности. Путь целостного осознания жизни в искусстве исследуется в данной концепции как созвучный идеям экологического воспитания личности. На наш взгляд, именно опора на эколого-эстетический подход в современном образовании открывает пути познания окружающего мира через чувственное, эмоционально-образное его видение и позволяет реализо-

вать эколого-педагогический потенциал искусства в формировании экологичной личности, воплощающей в своем образе жизни универсальные законы гармонии и равновесия.

В современном общественном сознании укрепляется мысль о том, что предельное обособление и самозамкнутость наук сегодня оказываются вредны, поскольку суживают горизонты духовной деятельности. Экологическое сознание подразумевает включение законов человеческой этики в пространство естественных наук, отказ от утилитарно-эгоистического восприятия Природы и сформированность отношения к объектам природы как к «нравственным личностям». Потому экологическое сознание должно включать в себя *образ* наряду с *понятием*. По замечанию Г.Д. Гачева, «целое мира призван постичь целостный человек и сделать это может целостным способом мышления, в котором научный (дискретный, дифференцирующий, аналитический) ко всему подход сопряжен с художественно-образным, синкретичным или синтезирующим» (94, с. 16).

Гармонизация эмоционально-чувственной и абстрактно-рациональной информации, выход на мировоззренческий уровень освоения экологических идей в современном общественном сознании возможны на пути интеграции естественнонаучного и гуманитарного компонентов культуры. Современная экологическая наука синтезирует естественнонаучные и гуманитарные области, направляя процесс их интеграции на формирование новой системы ценностей в современном обществе, новой идеологии, выражением которой является экологически ориентированная, активная личность - «человек экологический», как его в идеале представляют философы и ученые.

Суммируем и обобщим данные рассуждения в следующем выводе. Положения экоэстетики находятся в русле основных тенденций экологической науки, объединяющей на современном этапе разнообразные сферы исследования. Анализ различных направлений экологи-

ческой науки приводит нас к выводу, что понятие «эколого-эстетические ценности» складывается в современном общественном сознании на основе понимания Природы, Социума и Культуры как единой экосистемы, в которой сохранение природы является средством сохранения цивилизации и человека как вида. В свою очередь, гармонизация взаимоотношений человека с обществом и с самим собой выступает как фактор, обеспечивающий и гармонизацию его отношений с природой. Опыт позитивного поведения в двух взаимосвязанных системах: «человек – человек» и «человек – природа», осознается условием становления «человека экологического».

В соответствии с выделенными положениями *эколого-эстетические ценности* формулируются нами как ценности, основанные на чувственно-образном, эстетическом восприятии, переживании и осознании красоты мира природы в качестве выражения универсального закона жизни – закона равновесия, взаимoadaptации и гармонии. Эколого-эстетические ценности связаны со сферой лично-относительно значимых отношений человека в системе «человек – природа – общество» и целостно воплощаются в его образе жизни: в ответственной, гармоничной, жизнеоберегающей деятельности в различных сферах бытия.

Развитие идей экоэстетики и формирование на их основе концепции эколого-эстетического подхода в художественном воспитании подрастающего поколения приобретают особую актуальность в свете положений о необходимости устойчивого развития общества и природы.

Программа «Повестка дня на XXI век», принятая в 1992 году на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро, стала своеобразной точкой отсчета новой идеологии в международном масштабе. В программе закреплена концепция устойчивого развития общества и природы (концепция устойчивого развития

– «sustainable development»- сформулирована в докладе 1987 года Международной комиссией по окружающей среде и развитию). Устойчивое развитие – развитие, которое, в формулировке Н.Н. Моисеева, «удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять собственные потребности» (266, с. 14). В данной концепции сформулированы понятия потребностей и ограничений общества, охарактеризованы модели государственного развития с точки зрения сохранения окружающей среды, отражены проблемы окружающей среды, вопросы демографии, здоровья и уровня жизни людей. Важнейшим выводом конференции явилось положение о необходимости превращения концепции устойчивого развития в систему духовных и профессиональных установок человечества.

Положения, сформулированные в концепции устойчивого развития, закрепляют новую ценностную доминанту современного общества. Их реализация напрямую связана с реорганизацией системы общего и профессионального образования, с выработкой мировой стратегии воспитания подрастающего поколения сообразно идеям экологического гуманизма. Сегодня человечество столкнулось с проблемами, затрагивающими интересы всех стран и народов, решить которые можно только общими усилиями, поскольку они имеют глобальный характер – нарушение экологического равновесия, угроза мировой войны. Судьбы стран и судьбы отдельных людей сегодня зависят от осознания необходимости перехода из состояния враждебности, неприятия чужого мнения к психологии сотрудничества, терпимости, понимания различных оценок восприятия жизни. Потому так остро встает проблема выработки нового педагогического мышления, включающего современные представления о целостности мира, его всеединстве, взаимозависимости, ответственности человека за него. Экологическое воспитание подрастающего поколения осознается как ос-

нова формирования нового образа жизни общества, социального идеала личности, находящейся в гармонии с окружающей социо-природной средой, и выдвигается в качестве важнейшей проблемы современности, от которой зависит выживание человечества.

Ориентация на устойчивое развитие нашла отражение в работе Всемирного саммита 2002 г. в Йоханнесбурге, в документах, принятых конференцией «Окружающая среда для Европы» (Киев, 23.05.2003), в проекте Стратегии по образованию в целях устойчивого развития, в который с 2005 г. закладывается программа провозглашенного ООН десятилетия образования в интересах устойчивого развития. В России в соответствии с программой «Повестка дня на XXI век» разработана Концепция и Стратегия перехода к устойчивому развитию. В педагогической науке и практике появились новые термины: «образование для XXI века», «образование для устойчивого развития», в которых акцент в экологическом образовании поставлен на формирование гуманистического миропонимания и развитие экологической культуры личности. Экологическое образование выделено как стратегическое в системе современных знаний, выполняющее интегративные функции в формировании целостной картины мира подрастающего поколения.

Анализ современных научных исследований по проблеме реорганизации системы образования в контексте с задачами утверждения в обществе экокультурных ценностей выявил следующее. Экологическое образование как новая отрасль педагогической науки проходит процесс своего становления. Высокая степень интегративности со смежными науками (философией, социологией, психологией, экономикой и т.д.), стремительность развития, связанная с выделением экологического воспитания подрастающего поколения в качестве новой идеологической доминанты современного общества, обуславливают постоянное обновление, уточнение и пополнение понятийного аппарата.

В последние годы в работах по экологической педагогике утвердилось мнение о том, что на современном этапе ориентации образования на устойчивое развитие цивилизации стратегической целью экологического образования выступает формирование экологической культуры личности (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Е.А. Игумнова, И.Т. Суравегина). В многочисленных определениях экологической культуры, как бы ни расходились они в деталях у разных авторов, всегда присутствует интеграция различных компонентов, суть которой – выражение теоретической, психологической, практической готовности личности ответственно относиться к окружающей среде. Емко и концентрированно сущность экологической культуры в совокупности ее основных компонентов сформулировал Б.Т. Лихачев: как органическое единство «экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно-обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности» (232, с. 12).

Проблема заключается в трактовке самого понятия «экологическое». На современном этапе экология выступает системным понятием, синтезирующим космические, биологические, социально-культурные, духовные составляющие и включающим в себя взаимосвязанные системы «человек – природа» и «человек – человек». Понимание сущности экологической культуры личности как необходимой составной части ее общей культуры находится на стадии осмысления педагогической наукой и практикой. Одним из существенных противоречий современной педагогической науки является, с одной стороны, стремление к формированию человека нового типа, находящегося в гармонии с окружающей социо-природной средой, а с другой стороны, ограничение процесса экологического воспитания рамками естественнонаучных дисциплин. «Экологическое» традиционно ассоциируется в педагогике со сферой взаимоотношений человека и природы. Это подтверждает анализ трактовок понятия «экологическая

культура» у разных авторов. Педагогическая теория и практика находится на пути освоения понятия «экологическое» как включающего в себя взаимосвязанные системы «человек – природа» и «человек – человек». На сегодняшний день важнейшая составляющая экологической культуры личности - становление жизнеоберегающих отношений человека с самим собой и с другими людьми, освоение как этической нормы экологического взаимодействия на социальном уровне - остается мало разработанной в системе экологического образования и, в большинстве случаев, оказывается не учтенной в понятийной матрице экологической культуры личности. В качестве подтверждения, приведем ряд определений экологической культуры:

- «экологическая культура - органическая, неотъемлемая часть культуры, которая охватывает те стороны мышления и деятельности человека, которые соотносятся с природной средой» (В А. Ситаров);

- «экологическая культура включает: культуру познавательной деятельности учащихся по освоению опыта человечества в отношении к природе, культуру труда, формирующуюся в процессе трудовой экологической деятельности, культуру духовного общения с природой» (Л.П. Печко);

- «новый способ соединения человека с природой, примирения с ней на основе более глубокого ее познания» (Н.М. Мамедов);

- «под экологической культурой мы понимаем систему знаний, умений, ценностных ориентаций в области науки, искусства, верований, законов, обычаев и традиций, активной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды» (Л.В. Моисеева).

В то же время многие ученые не ограничивают экологическую культуру рамками природо-преобразовательной деятельности, расширяя ее и на способы взаимодействия человека с социокультурной средой:

- «человека, подлинно экологически культурного, отличает, прежде всего, умение достигать гармонии как со своим внутренним, так и внешним миром» (Н.С. Дежникова);

- «экологическая культура - это системообразующий фактор, способствующий формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности» (Б.Т. Лихачев);

- «экологическая культура включает в себя: систему экологических знаний (естественнонаучные, ценностно-правовые, практические); систему экологических умений и навыков (оценочные, исследовательские, поведенческие, природоохранные); экологическое мышление (установление причинно-следственных связей, моделирование, прогнозирование); культуру чувств (сочувствие, сопереживание, забота о здоровье)» (В.А. Кочанов);

- «экологическая культура – это культура нового качества, в которой реализуются сущностные силы человека, его духовно-нравственный потенциал, гармонизирующий отношение духа сознания и бытия человека... экологическая культура направлена на воспитание человека – гражданина Земли, способного жить в согласии с собой, природой, людьми как частью природы и реализующего концепцию устойчивого развития» (С.Н. Глазачев);

- «экологическая культура рассматривается как важнейшее качество личности, которое выступает внутренним регулятором в отношениях человека с природой, с людьми и самим собой как частью природы, способствует их гармонизации и взаимной адаптации, проявляется в природо- и человекоберегающей деятельности» (Е.А. Игумнова).

Современные ученые и педагоги указывают на необходимость взаимосвязи и пересечения проблем социального, нравственного, личностного плана с проблемами приобщения учащихся к системе естественнонаучных знаний в процессе экологического образования. По-



нятие «экологическая культура» как многомерное, имеющее фундаментальное социальное значение и не укладывающееся в привычную плоскость предметного подхода, анализируют А.А. Брудный, А.М. Буровский, С.Н. Глазачев, Д.Н. Кавтарадзе, А.Н. Кочергин. Интегративный характер феномена экологической культуры, экологического сознания отмечается такими отечественными и зарубежными авторами как А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, С.С. Кашлев, И.Т. Суравергина, В.А. Ясвин, Г. Зелле, Х. Маркль, К.М. Майер-Абих, Г. Мертенс, Л. Легран и др.

Наиболее ярко такой подход выражен в определении экологической культуры, сформулированном С.Н. Глазачевым: как «культуры мира», выражающей «ответственность человека за целостную систему жизни, в противовес «культуре войны» - насилия как внутрисоциального, так и насилия над природой. Она обладает «интегративным гуманистическим потенциалом, пронизывая все виды деятельности, сообщая им новое качество – гармоничность, целостность, конструктивность» (111, с. 27). Среди задач экологизации образования важнейшей, по мнению С.Н. Глазачева, выступает «формирование целостного миропонимания через освоение личностью современных научных знаний, а также эмоционального, эстетического и этического опыта, сосредоточенного в культуре» (112, с. 26).

Подобный подход выдвигается и представителями экосихопедагогики. По мнению В.А. Ясвина, одним из важнейших постулатов экоцентрического сознания выступает способность человека воспринимать природу как полноправного субъекта по взаимодействию, когда «этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы» (126, с. 13). Отсюда следует, что взаимодействие с явлениями природы как с «нравственными личностями» (по образному выражению Г.Д. Гачева) предполагает социально-нравственную ком-

петентность человека. Необходимо, чтобы этические правила и нормы целостно воплощались в образе жизни человека, во всех его бытийных проявлениях. Культура взаимоотношений человека с обществом, культура отношения к своему нравственному и физическому здоровью и культура взаимоотношений с природой в экоцентрическом сознании оказываются взаимодополняющими и обуславливающими друг друга частями единого целого. Социальные качества являются базисной характеристикой экологичной личности. Напротив, разведение по различным областям знаний и различным дисциплинам задач формирования культуры взаимоотношения с миром природы и культуры взаимоотношения с миром людей – суть проявления антропоцентрического сознания, где мир человека отделен и противопоставлен миру природы.

Экологическая культура в современном понимании включает в себя новые регуляторы человеческой деятельности в окружающей среде в целом: и в мире природы, и в социокультурном пространстве. Ориентация современного общественного сознания на равновесность, устойчивое развитие влечет за собой трансформацию доминирующих отношений людей как друг с другом, так и с природой: от отношений преодоления, господства, подчинения происходит движение к сотрудничеству, согласию, созиданию, соразвитию, диалогу человека на всех уровнях его бытия (110, с. 8).

Учитывая данное положение, обобщая и суммируя существующие трактовки экологической культуры, мы в своей работе будем опираться на следующие определения.

• **Экологическая культура** личности предстает на современном этапе как часть общей культуры человека, как личностное качество, которое характеризуется эколого-гуманистическими ценностными установками, является внутренним регулятором в ответственных отношениях человека с природой, людьми, самим собой как частью при-

роды и направляет эти отношения к гармонии, согласию и взаимной адаптации, проявляясь в жизнеоберегающей деятельности в разных сферах бытия: в природоохранной деятельности, политике, экономике, науке, культуре, образовании, межличностных отношениях.

• **Экологическое воспитание** – целенаправленный процесс формирования гармоничных и ответственных отношений человека с природной, социальной и культурной средой на основе субъективного принятия им экологических знаний, идей и экокультурных ценностей с целью их деятельностного воплощения в бытийной сфере и в образе своей жизни.

В соответствии с синтетическим характером экокультурных ценностей важнейшим принципом концепции образования для устойчивого развития, ее ядром является междисциплинарность, отвечающая многообразным моделям мышления, реализующая взаимодействие между различными специальными дисциплинами. Опыт экологического поведения в окружающей социо- и природной среде, чувство личной сопричастности и ответственности за окружающий мир людей и природы могут сформироваться лишь на основе трансдисциплинарных подходов: естественнонаучные знания нуждаются в новых аспектах видения – через призму гуманитарных способов освоения действительности, через эмоции, ощущения, образное освоение окружающего мира. Экогуманизированный педагогический процесс предполагает проникновение экологических идей, понятий, принципов, подходов в другие дисциплины, подготовку экологически грамотных специалистов самого разного профиля. Это положение, сформулированное Н.М. Мамедовым (247), подтверждает актуальность разработки выдвигаемого нами эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей.

Анализ понятия «экологическая культура личности» привел нас к выводу, что на современном этапе это понятие трансформируется,

уточняется. При этом уточнения данного понятия направлены в сторону усиления гуманитарного компонента, связанного с духовно-практическими способами освоения действительности. Современная педагогика пришла к пониманию недостаточности только системы экологических знаний для достижения педагогических целей. Справедливы выводы ученых о необходимости формирования нравственно-эстетических основ личности, принятия ею системы экологических ценностей как личностно значимых, обретения экологически целесообразной стратегии поведения в окружающем мире и технологий взаимодействия с природой.

В свое время великий педагог И.Г. Песталоцци заявил: «Никакое интеллектуальное развитие не приведет человека к облагораживанию, если оно не построено на законченном нравственном воспитании» (301, с. 346). Современная система экологического образования совершенствуется в сторону гармонизации двух своих составляющих: взаимосвязанных между собой процессов обучения и воспитания. Происходит глубокое осознание и понимание того, что процесс формирования личностной позиции по отношению к окружающему миру и к себе, становления ценностных ориентиров, установок, правил поведения, сообразных экологическим идеям, нуждается в такой же тщательной проработке, как и процесс приобретения специальных знаний об общих закономерностях природы. Проблема трансформации полученных знаний в деятельность, отношение, поведение личности сегодня остра и актуальна. В современном экологическом образовании подчеркивается необходимость гармонизации эмоционально-чувственной и абстрактно-рациональной информации, преодоления разрыва между естественнонаучными и гуманитарными областями, их грамотное взаимопроникновение на пути воспитания экологически ориентированной личности. На этом пути оказывается востребованным искусство, актуализируются исследования механизмов эмоцио-

нально-личностного переживания мировоззренческих ценностей в процессе художественно-образного восприятия.

Мы считаем, что экоэстетика, исследующая закономерности гармонизации отношений человека с окружающим миром в контексте культуры, обладает на сегодняшний день наибольшим потенциалом в привлечении искусства к процессу воспитания экологичной личности. В рамках экоэстетики возможно исследование специфичных для искусства механизмов эмоционального переживания мировоззренческих, этических ценностей, принятия их личностью в свой внутренний мир. По нашему мнению, своевременным на данном этапе выступает комплексный анализ - с позиции философии, эстетики, искусствознания, психологии, физиологии, социологии, педагогики искусства, экологической педагогики - проблемы обращения к искусству как к генератору и транслятору личности эколого-эстетических ценностей, как к средству гармонизации человека с окружающим миром и с самим собой на принципах природосообразности и культуросообразности. Разработка данного аспекта экоэстетики находится в русле современных исследований о сущности экологической культуры как необходимой составной части общей культуры и корреспондируется с педагогическими исследованиями, направленными на решение проблем экогуманизации современного воспитательного процесса.

## **1.2. Возможности педагогически организованной художественной среды в формировании у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций**

Научный интерес к проблеме влияния на личность особенностей педагогически организованной воспитательной среды усиливается в последнее десятилетие. В трудах современных исследователей педагогически организованная художественная среда выступает как понятие,

находящееся в стадии своего оформления в сложную, многоуровневую дефиницию. Поиски современных ученых осуществляются в русле определения типов, компонентов, методологических основ и направлений ее формирования.

Представление о художественно-эстетической среде как определенном культурно-общественном феномене появилось в России в трудах Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, В.В. Зеньковского, в теоретическом анализе у С.Т. Шацкого и В.Н. Шацкой. Традиционным было признание первостепенного значения материальных условий для создания образовательной среды школы. В современной трактовке содержательное наполнение понятия «педагогически организованная художественная среда» значительно расширилось: оно вышло за пределы школьной жизни в эстетически значимое природное окружение (Ю.В. Мануйлов, Д.Ж. Маркович, Л.И. Новикова, В.А. Ясвин), связалось с «национальным космосом» (Г. Гачев), включающим историю, этнос, региональные особенности как выражение духа народа (Д.С. Лихачев), с художественно-образным фоном, окружающим ребенка в его повседневной жизни СМИ (С.Л. Братченко, В.В. Корешков, В.С. Неваленный, Л.И. Уколова, В.Д. Халилов). Современные исследователи акцентируют необходимость творческой активности детей, подчеркивают значение «деятельностного переживания как созидающего личность ребенка в ее ценностной направленности» (С.Т. Погорелов) для создания эмоциональной, ценностно-ориентированной художественной среды (Н.И. Киященко, Н.И. Полякова, Л.Г. Савенкова, Л.П. Печко), определяют образовательную художественную среду как развивающее образовательное содержание в единстве с инновационными технологиями (И.Э. Кашенкова, Н.Б. Крылова).

В наибольшей степени обобщает перечисленные тенденции в трактовке педагогически организованной художественной среды определение Л.П. Печко. Художественно-эстетическая среда школы

определяется ею как «пространственно-временное, содержательно-культурное поле, педагогически функционирующее, которое обладает определенным внешним, предметно-материальным и конструкционным обликом, имеющим эстетические характеристики, а также эстетической атмосферой, создаваемой активностью педагогов и учащихся, где сосуществуют различные эстетические и художественные формы взаимодействия коллективных, групповых и индивидуальных проявлений эстетического сознания личности (414, с. 5). При этом акцентируется, что искусство как «образная память человечества» концентрирует в себе духовно-ценностный опыт, накопленный человеческой цивилизацией. По выражению Л.П. Печко, «искусство выступает как сердцевина культурно-эстетической среды», в которой развивается личность, и главным условием формирования ее чувственной культуры, эколого-эстетического сознания (414, с. 17).

Исследования, связанные с проблемой педагогически организованной художественной среды, отражают изменения, происходящие в целом в отечественной системе художественного воспитания. В предыдущем параграфе мы охарактеризовали этот процесс на примере комплексных программ для дошкольного воспитания. Встречные процессы мы наблюдаем при анализе парциальных программ художественно-эстетического цикла, большинство из которых акцентирует внимание на взаимосвязи художественного образования с целостным развитием личности ребенка. Например, одним из ведущих принципов в программе «Красота. Радость. Творчество» (184) сформулирован принцип взаимосвязи художественно-эстетического воспитания с интеллектуальным и нравственным. Авторы обосновывают идею эстетически организованной среды как средства всестороннего развития личности ребенка. В программе «Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста» (282) сформулирована задача развития у детей эмоциональной отзывчиво-

сти как личностного качества, активизирующего процесс социализации ребенка. В комплекс художественно-педагогических задач включены задачи развития эмоционально-волевой сферы, познавательных интересов ребенка, его нравственного, умственного, физического и трудового воспитания. Программе «Шалун или Мир дому твоему» (362) так же свойственно объединение всех направлений воспитания ребёнка на основе его художественно-эстетического развития: нравственное, интеллектуальное, физическое, трудовое воспитание, обучение гигиеническим навыкам, развитие речи и т.д. Программа ставит своей задачей формирование у ребенка интуитивных представлений о наличии связи всего в мире между собой, о внутреннем сходстве различных явлений на основе взаимодействия с художественными образами окружающего мира. За пределы специфических задач развития музыкально-художественных способностей выходит и содержание программы «Камертон» (194), нацеленное на воспитание нравственной сферы ребёнка, развитие его умственных, физических способностей, активизацию познавательных процессов.

Выдвижение на первый план задач целостного развития личности ребенка в условиях педагогически организованной художественной среды привело к усилению интереса к проблеме интеграции разных видов искусства, взаимосвязи и взаимопроникновения в педагогическом процессе разнообразной художественно-практической деятельности детей. Так, программа «Путешествие в прекрасное» (213) основана на идее соединения представлений ребенка об отдельных видах искусства в синтезе художественных образов. При этом красота мира и искусства открывается ребенку через его внутреннее целостное видение, через образ своего «я», выраженный в различных формах художественной деятельности. В программе «Театр-Творчество-Дети» (353) синтез искусств осуществляется через театрализованную деятельность детей, которая также направлена на решение развивающих



задач: формирование эмоционально-выразительной речи, двигательной культуры, умений владеть своим вниманием, развитие воображения и памяти.

Обращение к комплексу искусств как воспитательному средству особенно характерно для программ экологического воспитания дошкольников и младших школьников. Приведем в пример наиболее известные из них.

Так, цель программы «Юный эколог» (281) – заложить начала ценностного отношения к природе, к своему здоровью, вещам и материалам. Значимая роль в реализации этой цели отведена в программе творческим процессам: рисованию иллюстраций к рассказам и сказкам, изготовлению самодельных книг, словесно-литературному творчеству.

Содержание программы «Мы – земляне» (78) интегрируется вокруг идеи «приобщения растущей личности к природе». Ребенок и взрослый в данной программе совместно открывают и осваивают средства, накопленные культурой различных народов (игры, сказки, произведения декоративно-прикладного и устного народного творчества), используют их для творческого самовыражения в стихах, рисунках и т.д.

В программе «Наш дом – природа» (338) внимание уделяется формированию ценностных эколого-гуманистических ориентаций у детей. Существенное место в программе занимает художественно-эстетическая деятельность детей: рисование, лепка, конструирование и др.

Целью программы «Планета – наш дом» (42) является развитие у детей чувства красоты природы, открытия ее разнообразия и уникальности. Природная среда выступает источником формирования у детей ярких художественных образов. Художественно-продуктивной

деятельности отводится в программе значительное место как средству приобщения детей к красоте природы.

Программа «Мы» (188) направлена на формирование у детей представлений о целостности и самоценности явлений природы. Средствами обогащения эмоционально позитивного опыта общения с природой выступают ролевые игры, рисование, конструирование.

Программа «Природа и художник» (189) нацелена на эколого-эстетическое развитие детей. В центр внимания ставится понятие красоты, изучаются понятия «симметрия», «гармония», «уравновешенность». Через призму красоты дети общаются с окружающим миром природы и искусства.

Программа «Семицветик» (28) направлена на обеспечение целостного и всестороннего развития творческих способностей, становления основ экологической культуры ребенка на основе комплексного использования разных видов искусств и организации творческой деятельности. В программе представлены музыкальные игры, связанные с перевоплощением детей в образы природы, существует раздел «театрально-игровое творчество», «рисование» и др.

Анализ многочисленных инновационных программ и методик показал, что педагогически организованная художественная среда рассматривается как необходимое условие всестороннего личностного развития ребенка. При этом художественно-практическая деятельность трактуется авторами как родственная по своей природе детской игре – ведущей деятельности дошкольного возраста, а значит, связанная с целостным развитием личности ребенка. В то же время анализ программ вскрыл существующие противоречия. Авторы в подавляющем большинстве случаев лишь *обозначают* воспитательные и развивающие задачи в связи с педагогической организацией художественной среды или дают общие рекомендации для их воплощения на практике. *Технология* занятий не раскрывается, принципы включения де-

тей в художественную деятельность как в действительно игровой и творческий процесс, не осмыслены и не сформулированы. Отсутствие таких технологий не позволяют педагогам естественнонаучных дисциплин грамотно, адекватно и полноценно реализовать потенциал искусства в экологическом воспитании детей. С другой стороны, в сфере художественного воспитания экологическая проблематика не проникла на сегодняшний день в достаточной мере. Разработка темы «Природа в искусстве» – единственная точка пересечения искусства и экологии в педагогическом пространстве школы и ДООУ. Да и этот аспект методологически не осмыслен: в выборе и трактовке художественного материала часто присутствуют схематизм, шаблонность или субъективные пристрастия авторов методических разработок.

По нашему убеждению, проблема реализации задач личностного развития ребенка в условиях педагогически организованной художественной среды заключается в стереотипах, сложившихся в педагогике искусства, в утвердившемся подходе к художественному обучению, замыкающемуся на освоении специфических навыков и умений. В русле таких, ставших традиционными, представлений и происходит разработка проблемы включения искусства в решение задач воспитания экологичной личности.

Теоретические исследования проблемы обращения к искусству как средству, оптимизирующему формирование эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей, на сегодняшний день также не затрагивают глубинных и специфических механизмов художественного восприятия и самовыражения. Наиболее распространенный из разрабатываемых подходов – подача экологического материала с использованием гуманитарного компонента (С.А. Аничкин, Т.В. Барсукова, Т.Н. Соснина, Г.С. Семдянова, Г.И. Островская). Произведения искусства в этом случае выполняют роль эмоционального фона, эмоционального усиления понятий и представлений о действительности,

эмоционально-психологической установки, используются как средство выведения естественнонаучных знаний в сферу жизни. Тема, сюжет произведения искусства является для педагога главным ориентиром при его включении в занятие в качестве средства выведения естественнонаучных знаний в сферу жизни. Тема и сюжет задают определенное эмоциональное состояние, «нужное» педагогу для сопровождения учебно-информационного материала образно-чувственным материалом искусства, для создания эмоционального фона и эмоциональной драматургии занятия. Интеграция естественнонаучного и гуманитарного компонента в педагогической практике осуществляется, в основном, на тематическом уровне.

Оригинальный подход интеграции экологических идей в процесс детского художественного воспитания представлен в программе полихудожественного развития школьников Б.П. Юсова. Автор вводит понятие «экосистема художественных проявлений», которое выражает некую «сверхзадачу» педагогического включения детей в практическую художественную деятельность: «экосистема – это «верхний регистр», это систематическое возвышение уровня художественной деятельности» (415, с. 122). Смысл детской художественной деятельности, по мысли Б.П. Юсова, должен заключаться не столько в освоении профессиональных художественных навыков, сколько в освоении детьми и отображении ими средствами искусства актуальных, жизненно важных для общества идей, связанных с экокультурными ценностями.

Идеи Б.П. Юсова об экосистеме художественных проявлений разрабатываются в Лаборатории интеграции искусств Института художественного образования РАО в контексте «экологической концепции полихудожественного развития детей», лежащей в основе программы «Искусство и среда» (Е.П. Кабкова, Л.Г. Савенкова, Е.А. Ермолинская). Концепция основывается на следующих положениях:

«во-первых, сохранение и развитие человека в соответствии с его возрастными особенностями, его интересами и потребностями; во-вторых, сохранение окружающей среды: природной и предметно-пространственной; в-третьих, сохранение культуры и истории культуры» (341, с. 24). Выделяя экологический подход в освоении искусства, авторы исходят из того, что искусство отражает жизнь народа и условия его окружающей среды, а значит, способствует вхождению ребенка в данную культурную и природную среду путем ее творческого постижения и преобразования. Основной идеей экологической концепции полихудожественного развития детей в трактовке авторов программы выступает идея направленности образовательного процесса не на изучаемый предмет, а на ученика, на развитие его индивидуальности: «на уроке искусства... не столько важно искусство, сколько конкретный ребенок, который находится в классе, у которого определенные характерные возрасту интересы и предпочтения. Опираясь на них, учитель выстраивает структуру урока и его содержание» (там же).

Экологическая концепция полихудожественного развития детей находится в стадии становления, анализа и обоснования основных своих положений. Реализация этих положений на практике сталкивается с большими трудностями, связанными, по преимуществу, с инертностью педагогического мышления в области художественного воспитания, ориентированного на искусствоведческий подход и несогласованного с педагогикой художественного развития (418, с. 104).

Идеи Б.П. Юсова и его последователей близки и созвучны нашему исследованию. Мы поддерживаем рассуждения о том, что в педагогике наших дней привычной и устоявшейся является традиция преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в опоре на позиции просветительской парадигмы образования: как передача некоторых знаний, умений и навыков. В результате они не выполня-

ют своей важнейшей воспитательной функции – содействия самопознанию человека, формированию личностно пережитой картины мира. Необходимо осмысление принципов педагогической организации ценностно-ориентированной, воспитательной художественной среды, разработка технологии взаимодействия детей с художественными образами в соответствии с их специфической функцией включения личности в освоение транслируемого через искусство духовного опыта поколений.

Как уже отмечалось нами, перспективным направлением, развивающим идеи экологического направления в условиях педагогически организованной художественной среды, является экологическая эстетика. Однако педагогические исследования в этой области, как правило, не связаны с периодом детства. Существующие разработки касаются в основном подготовки учителя и студентов педвузов к формированию эколого-эстетических ценностных ориентаций школьника (С.Н. Глазачев, Л.А. Кяхрик, Н.Б. Маньковская, В.Я. Скворцов), соответимые с этим направлением программы: Л.П. Печко «Освоение эстетики природы», А.К. Шульженко «Эколого-эстетическое воспитание молодежи в европейской педагогике» - обращены к учащимся подросткового и юношеского возраста.

Между тем, значение педагогически ориентированной художественной среды особенно велико в период детства. Мышление ребенка носит наглядно-образный характер. Дети постигают действительность и ее законы через эмоционально-чувственное переживание образов окружающего мира. Грамотная педагогическая организация художественной среды способствует созданию благоприятного воспитательного фона, ситуации эмоциональной комфортности для ребенка, столь важной в формировании основ позитивного и гармоничного мироощущения. Художественные образы затрагивают самые разнообразные стороны личности и являются эффективным средством фор-

мирования эколого-эстетических ценностных ориентаций. Опора в педагогическом процессе на образы искусства, воплощающие эстетические ценности природы и образы гармоничных взаимоотношений с ней человека, эталоны доброго, чуткого, ответственного отношения ко всему живому, ко всему окружающему, утверждающие ценность человеческой жизни и индивидуальности, – путь оптимизации воспитания экологичной личности в период детства.

Опираясь на сформулированные позиции в понимании воспитательных возможностей педагогически организованной художественной среды и найденные противоречия их реализации на практике, перейдем к рассмотрению возможностей педагогически организованной художественной среды как эмоционально-образного контекста, в котором происходит формирование у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций.

Для этого рассмотрим более подробно эстетическую составляющую экологической культуры личности. Эстетическая составляющая выдвигается многими исследователями в качестве важнейшего компонента экологической культуры личности. В частности, Л.В. Моисеева обозначает данный компонент как «культуру чувств», включая в его содержание «эмоциональный резонанс», сочувствие, сопереживание природе, чувство патриотизма и гражданственность. По мнению исследователя, культура чувств выступает важнейшим показателем экологической воспитанности наряду с другими взаимосвязанными компонентами: экологическими знаниями, экологическим мышлением, экологически оправданным поведением (268, с. 187).

В трактовке И.Д. Зверева (148) эстетическая составляющая экологической культуры характеризуется как духовная основа общей культуры человека и общества и выражается в положительном научном и практическом опыте взаимодействия человека с социоприродной средой, в ответственном отношении личности и общества к при-

роде, к материальным, социальным и духовным ценностям, в осознании и утверждении приоритета всех форм жизни как условия существования человека, в обеспечении всестороннего развития человека, его склонностей и творческих способностей, благополучия его здоровья в условиях оптимизации системы «природа – человек».

По мнению Б.Т. Лихачева, разработка эстетического компонента экологического образования в комплексе с научно-образовательным и природоохранными направлениями позволит охватить все основные аспекты экологического сознания, сформировать их в единстве, выстроить экологическое сознание на прочном фундаменте деятельности-практического, эмоционально-практического и эмоционально-чувственного отношения к окружающей среде. Автор указывает на значение эстетической составляющей: ее включение в комплекс воспитательных направлений позволяет в формировании экологической культуры избежать опасного разрыва между сознанием и поведением, словом и делом, убеждениями и деятельностью (233, с. 19 – 23).

Для того, чтобы уточнить и конкретизировать круг педагогических задач, связанных с эстетическим компонентом экологической культуры, обратимся к анализу понятия «эстетическое» в контексте задач формирования экологичной личности. Выделенный нами аспект характеристики эстетического позволит сфокусировать это полифункциональное и многомерное понятие на проблеме формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций и гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром.

С этой точки зрения интересно понимание эстетической культуры Ф. Шиллером (который впервые ввел сам термин «эстетическая культура»). Ф. Шиллер выделял в эстетической культуре тот уровень, который может обеспечить целостность личности через чувственное и образное познание окружающего мира (176, с. 19-20). Эта идея впоследствии была развита в трудах К. Маркса, который пони-



мал эстетическое как способ «духовно-практического» освоения мира человеком.

В исследованиях М.М. Бахтина сформулирована суть эстетического восприятия – как чувственно-образного постижения окружающего мира, переживания внутренней связи с ним. Чувственный облик предметов и явлений (*aisthetikos*, по гречески, – чувствующий, чувственный) выступает в эстетическом сознании как выражение родственного человеку содержания, как «говорящее, выразительное бытие» (38, с. 102). Выразительные проявления окружающего мира накапливаются в чувственном опыте человека, в его сенсорной памяти в виде образов – картин жизненных ситуаций, образов поведения и общения, образов предметов и явлений. Эстетическое постижение мира – это процесс присвоения личностью его образов-смыслов, выстраивания с их помощью своего «я», «индивидуация как вбирание мира в себя» (по выражению К.Юнга).

Л.П. Печко, характеризуя эстетическую деятельность, отмечает, что она не может существовать «вне чувственных контактов, механизмов вчувствования, вживания, сопереживания, выбора личностно значимого и отвержения остального, действий по осознанию собственных чувств, интерпретации и оценивания предмета эстетического отношения» (309, с. 45). Впервые в истории философской мысли эта идея была сформулирована Г. Гегелем. Исследуя природу эстетической чувственности, он пришел к выводу, что ее значение не сводится к поиску специфических особенностей эстетического, но имеет социально-практическую природу. Важнейшим положением его эстетики является связь эстетического чувства с процессом «самопроизводства» воспринимающего субъекта. Таким образом, в контексте исследуемой проблемы значимой представляется характеристика эстетического как специфического чувственно-образного способа целостного

восприятия мира, способствующего выстраиванию образа собственного «я».

Во многих определениях «эстетического» акцентируется его направленность на гармонизацию личности с окружающим миром: содержание эстетической культуры личности «охватывает бесконечное многообразие эстетических проявлений жизни, является инструментом становления и совершенствования личности, выступает фактором гармонизации ее отношений с миром и другими людьми» (413, с.7).

Ряд исследователей напрямую связывают проблемы эстетического воспитания личности с развитием у нее эмпатии к миру природы, способности к глубоким переживаниям красоты, выразительности, многообразия и целостности окружающего мира. Так, С.Л. Рубинштейн трактует эстетическое как «сопричастность человека и природы». По мнению психолога И.Л. Вахнянской, эстетическое отношение к действительности выступает как способность воспринимать мир целостным образом в единстве его гармоничных и дисгармоничных начал (Цит. по: 121, с. 144). В.И. Самохвалова дает определение эстетической культуры как способности и умения прочувствовать свою связанность с миром, содержательно пережить, «человечески ценно» выразить полноту, глубину и многообразие этих отношений. Качественными характеристиками эстетической культуры личности, по ее мнению, выступают: целостное всеохватывающее отношение человека к миру и самому себе; способность постигать целостный образ действительности в единстве чувственного и рационального; специфика эстетической культуры, которая не подавляет природное начало в человеке, а лишь выявляет, развивает, корректирует и обогащает его (341, с. 32, 42). По мнению Л.П. Печко, формирование эстетической культуры «предполагает целенаправленное воспитание эстетического отношения к действительности, человеку, искусству, понима-

ние эстетического многообразия окружающего мира, его чувственно-богатства, красоты, осмысленности и выразительности» (307, с. 45). Со времен И. Канта в эстетике существует традиция понимания эстетического как области, охватывающей прекрасное и возвышенное. Эту традицию развивает М.С. Каган, характеризуя своеобразие эстетических переживаний следующим образом: бескорыстность интереса субъекта к объекту; направленность восприятия на красоту и выразительность формы; соотнесение созерцаемого явления с идеалом, с мечтой о совершенстве и устремленности к нему.

Введение в категориальный аппарат эстетики понятия «выразительность», разработанное А.Ф. Лосевым (239), значительно обогащает данную традицию. С учетом категории выразительности эстетическое воспитание трактуется как возвращение способности человека к глубоким переживаниям красоты мира, постигаемой с помощью всех органов чувств, «сопровождаемой эмоционально-положительным реагированием на ее целостность, целесообразность, упорядоченность, гармоничность и выразительность смысла» (122, с.9).

Краткий экскурс в историю формирования понятия «эстетическое» позволяет нам прийти к следующему выводу.

***Эстетическое воспитание*** в контексте задач формирования экологичной личности представляется как педагогически организованный процесс саморазвития и самоопределения человека через специфические механизмы чувственно-образного восприятия целостности, красоты, выразительности окружающего мира и эмоционально-смыслового переживания мировоззренческих ценностей, результатом чего является формирование личностно пережитой картины мира и деятельность в нем в соответствии с универсальными законами меры, равновесия и гармонии.

В качестве компонента экологического воспитания акцентируются следующие сущностные характеристики эстетической культуры личности:

- способность к эмпатии, глубоким переживаниям красоты, выразительности, многообразия и целостности окружающего мира;
- переживание сопричастности природе, родства с ней;
- потребность в творческом самовыражении, в созидательной деятельности в мире людей и природы по законам меры, красоты и гармонии;
- способность к целостному постижению образов-смыслов мира, присвоение их личностью, выстраивание с их помощью образа собственного «я».

Таким образом, эстетическая составляющая в общем комплексе задач, направленных на формирование экологической культуры личности, связана со сферой саморазвития и самоопределения человека через специфические механизмы чувственно-образного восприятия целостности, красоты, выразительности окружающего мира и эстетическое переживание мировоззренческих ценностей.

В предыдущем параграфе мы представили развернутый анализ эколого-эстетических ценностей, выступающих доминантой современной культуры. Обобщая данные выводы с содержанием эстетического и экологического компонентов, интегрируемых в педагогически организованную художественную среду, мы приходим к формулировке художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода.

***Художественное воспитание на основе эколого-эстетического подхода*** - это целенаправленный, педагогически организованный процесс создания художественной среды, в которой осуществляется развитие ценностного отношения личности к красоте природы, способности к восприятию целостности мира природы и осознанию его гармонии в качестве выражения универсального закона жизни. Целью

художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода является формирование личности с экоцентрическим типом сознания, воплощающей в своем образе жизни универсальные законы гармонии, равновесия и взаимной адаптации.

Рассуждения о роли эстетического компонента в культуре экологичной личности подвели нас к пониманию ценностного отношения к красоте природы как содержательной основе художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода, а соответственно и к ценностному аспекту педагогически организованной художественной среды.

Эмоциональная, субъективная природа является характерной особенностью ценностного эстетического отношения личности к окружающей действительности. В исследовании М.С. Кагана подчеркивается, что в различных культурных сферах эмоциональная основа суждения либо необязательна, либо просто невозможна (например, в научном познании). В эстетическом же отношении человека к миру «именно и только непосредственное переживание, характер и сила испытанного чувства становятся единственным, необходимым и достаточным основанием оценочного суждения» (167, с. 108).

Опора в педагогике на способы научного познания привела к вытеснению, недооценке «ненаучных» способов образного, эмоционально-чувственного постижения законов окружающего мира. Так, в традиционной модели экологического образования задача формирования ценностных ориентаций личности сообразно экологическим идеям рассматривается исследователями в структуре мировоззрения личности, в которой когнитивный («знаниевый») компонент является доминантным. В структуре мировоззрения знания срастаются со всей совокупностью взглядов, позиций, убеждений, представлений, ценностей, стремлений, идеалов, норм и принципов поведения, опосредуются внутренней работой мысли, чувств и эмоций, и превращаются в по-

знаваемые отношения как ценностный способ видения, понимания мира, ориентации в нем. Это положение обосновано и разработано в отечественной психолого-педагогической науке (И.С. Кон, В.М. Коротков, Б.Т. Лихачев, Н.А. Менчинская, Э.И. Моносзон, Р.М. Рогов, С.Л. Рубинштейн, И.Ф. Харламов и др.) Мировоззрение выступает как система субъективно окрашенных знаний, убеждений, оценок, установок, деятельностных проявлений, выстраиваемая вокруг стержневой идеи.

Данное положение в работах по экологической педагогике является отправной точкой исследования проблемы, связанной с формированием аксиологического и деятельностно-практического компонентов экологической культуры. В цикле формирования эколого-ориентированных ценностей личности исходным моментом являются специальные знания о закономерностях природы. Этапы данного цикла разворачиваются в следующей логике: предъявление ценностей воспитаннику в виде знаний и теоретических понятий – осознание ценностных ориентаций личностью – принятие ценностной ориентации – реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении – закрепление ценностных ориентаций в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т.е., в своего рода, потенциальное состояние – актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности (26, с. 43).

Эстетическое ценностное суждение формируется на основе непосредственного переживания, испытанных чувств и эмоций. Именно в этой точке, на наш взгляд, пересекаются интересы экологического и художественно-эстетического воспитания. Роль эстетического компонента в воспитании экологичной личности заключается, главным образом, в формировании экологически-ориентированного ценностного отношения к миру, этических основ личности через чувственное восприятие и образно-содержательное осознание ценностей природного

мира как части своего естества - путем сенсбилизации восприятия природы и ее образов, явленных в искусстве.

Опора на эстетический компонент позволяет развернуть процесс формирования ценностных ориентаций у детей от традиционного в преподавании: *знание – художественно-эмоциональное сопровождение – закрепление в сознании* к логике: *эмоционально-практическая включенность в освоение образа-ценности – вербализация и закрепление в сознании*. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста такая логика процесса присвоения ценностей наиболее целесообразна и естественна.

Проблема трансформации общественных мировоззренческих ценностей в личностные, формирования индивидуальной системы ценностных ориентаций человека является актуальной в педагогической науке.

Ценностные ориентации определяются как «система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» (347, с. 128). Ценностные ориентации рассматриваются как одно из основных, структурных образований личности, которое создается и закрепляется всем жизненным опытом человека, всей совокупностью его переживаний во взаимодействии с внешним окружением и ограничивающие значимое, существенное для человека от незначимого, несущественного. Ценностные ориентации играют главную роль в регуляции социального поведения человека, определяют установки, мотивы, интересы, жизненную позицию личности и в целом смысл жизни (372, с. 764).

Индивидуальная система ценностных ориентаций человека формируется на основе функционирующей в обществе системы нравственных, мировоззренческих ценностей, которая выступает регулятором социального поведения. Процесс присвоения личностью обще-

ственных ценностей проанализирован в различных исследованиях. В.Н. Мясищев обозначает его как «механизм интериоризации ценностей», А.Н. Леонтьев связывает с понятием «личностный смысл», в последнее время возникли понятия «аксиосфера личности», «аксиологическое «я» личности» (А.Г. Москаленко, В.Ф. Сержантова).

При различных подходах, все исследователи подчеркивают значимость «практической включенности» (Э.А. Арутюнян) субъекта в социальные отношения при трансформации общественных ценностей в личностные (22, с. 84). В.Н. Мясищев описывает усвоение ценностей личностью в онтогенезе через опыт, через «целый ряд жизненных актов», когда каждое новое явление оценивается с позиции уже закрепленных в сознании ценностей и сопряжено с эмоциональным отношением (274, с. 117 - 119). Развивая идею «личностного смысла» как «личностного преломления сознаваемой действительности», А.Н. Леонтьев делает важное замечание, что личностная интерпретация значения, ведущая к ценностному знанию, вначале рождается «на дознаковом уровне» интуитивного ощущения и только потом вербализуется и закрепляется в сознании (219, с. 7). Иными словами, исследователи подчеркивают важность и первичность в онтогенезе эмпирического опыта, деятельностного, эмоционального проживания человеком ситуаций, отношений, нравственных чувств для формирования индивидуальной системы ценностных ориентаций. Когнитивный компонент, связанный с объективацией, осознанием, отбором ценностей, выведением их на понятийный уровень, является обобщающим и синтезирующим по отношению к эмпирическому опыту.

Опираясь на данные положения, мы приходим к выводу, что эколого-эстетические ценности в аксиосфере личности – это ценности, основанные на чувственно-образном восприятии, переживании и осознании красоты, многообразия, целостности мира природы как выражения универсального закона жизни – закона равновесия, взаимоадаптации и



гармонии. Эколого-эстетические ценности связаны со сферой личностно значимых отношений человека в системе «человек – природа – общество» и целостно воплощаются в его образе жизни: в ответственной, гармоничной, жизнеберегающей деятельности в различных сферах бытия.

При этом мы формулируем собственную позицию в отношении роли эстетического компонента в процессе воспитания экологичной личности. Ее полноценное включение в художественно-воспитательный процесс, на наш взгляд, определяется использованием специфических механизмов эстетического переживания, связанных с формированием *эмоциональной основы* ценностной ориентации личности через сенсбилитацию образам окружающего мира.

Следуя данной логике в рассуждениях, мы вводим понятие «эстетическое переживание эколого-эстетических ценностей» как специфический эмоционально-образный способ освоения действительности, через который реализуется этико-эстетическая функция в деле становления «человека экологического», заключающаяся в закреплении выработанных в общественном сознании экологических императивов в нравственном чувстве личности в качестве ее достояния, духовно-ценностной основы. Эстетическое переживание не предполагает «дословного» перевода экологических знаний и представлений на язык художественных образов. Образ и отличается от точного знания своей метафоричностью, ассоциативностью и субъективностью при восприятии. Эстетическое переживание необходимо для включения личности в процесс освоения мировоззренческих ценностей через их непосредственное эмоционально-образное восприятие. В эстетическом переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, проживается система мировоззренческих общественных ценностей, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое реализуется в пове-

дении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

Таким образом, эстетическое переживание непосредственно связано с формированием жизненного опыта личности, который в терминологии, предложенной А.С. Белкиным, определяется как витагенный опыт. Витагенный опыт – «информация, которая стала достоянием личности, будучи отложена в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных системах. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков человека, представляющих для него самодостаточную ценность, и связана с памятью разума, чувств, поведения» (44, с. 23). В контексте задач воспитания экологичной личности эстетическое переживание выступает как путь формирования витагенного опыта личности сообразно мировоззренческим экокультурным ценностям современного общественного сознания.

Опора на понятие «эстетическое переживание эколого-эстетических ценностей» позволяет, с одной стороны, усилить потенциал эстетического компонента в формировании экологичной личности, расширить сферы и обогатить формы его воспитательного воздействия, а, с другой стороны, уточнить и конкретизировать его специфическую функцию в целостном педагогическом процессе. Через понятие «эстетическое переживание эколого-эстетических ценностей» становится возможным исследование в педагогической науке и внедрение в образовательно-воспитательный процесс «ненаучного» способа познания мира – образного, эмоционально-чувственного постижения его законов, обеспечение эмоционально-чувственной основы процесса формирования ценностных ориентаций личности. Соответственно открывается возможность полноценного включения искусства в процесс воспитания экологичной личности: не только на уровне тематического подхода, но и в обращении к глубинным механизмам искусства как

специфического, эмоционально-образного способа освоения действительности.

Опора на понятие «эстетическое переживание мировоззренческих ценностей» открывает перспективы и в решении проблемы интеграции экологического и эстетического компонентов в экогуманизмированном педагогическом пространстве. В условиях педагогически организованной художественной среды экологический и эстетический компоненты не могут объединяться простым суммированием, поскольку каждый из них представляет самостоятельную и специфическую сферу культуры. Интеграция этих компонентов предполагает установление существенных связей и взаимодействий между ними. Результатом этого процесса является изменение и определение их функционирования в направлении образования качественно новой целостности, характеризующейся внутренним единством, согласованностью и взаимозависимостью между интегрированными компонентами. Смысл синтеза экологического и эстетического компонентов - в объединении в единое целое естественнонаучных и духовно-практических способов освоения действительности (табл. 1).

Таблица 2.

***Соотношение экологического и эстетического компонентов  
при формировании у детей эколого-эстетических ценностных  
ориентаций в условиях педагогически организованной  
художественной среды***

Экологический компонент	Эстетический компонент
Формирование системно-структурированных знаний и представлений о мире: о целостности и всеединстве мира; уникальности, самоценности	Формирование художественно-эстетических знаний и представлений: понятие об экологической красоте и гармонии природы как духовном символе, выявляющем

<p>всего живого и неживого на Земле; естественно-научные знания о взаимосвязи и взаимозависимости всех элементов в природе; представления о человеке как естественном компоненте биосферы; валеологические знания.</p>	<p>суть человеческой этики и воплощающем универсальные законы жизни; понимание мировоззренческих основ художественных жанров и стилей, закономерностей художественного содержания и формы в воплощении образов мира и взаимоотношений с ним человека.</p>
<p>Формирование экологического мышления: установление причинно-следственных, вероятностных, прогностических связей на основе экологических представлений; выяснение причин, сущностей и путей решения проблем; принятие решений в ситуации нравственного выбора и прогноза.</p>	<p>Формирование художественно-эстетического мышления: способность к внутреннему диалогу, рефлексии и сотворчеству в восприятии художественно-эстетических образов мира, выстраивание на их основе образа своего «я» в соответствии с законами меры, гармонии и красоты.</p>
<p>Воспитание ценностного субъектно-непрагматического типа отношения к природе: психологическая включенность в природу, основанная на экологическом чувствовании, т.е. на эмоциональном резонансе, сопереживании, эмпатии состояниям природы; отношение к природным объектам как «нравственным личностям», включение их в систему чело-</p>	<p>Воспитание эстетического отношения к миру: способность к переживанию красоты и выразительности мира, внутренней связи с ним на основе эстетического чувства, имеющего субъективный, непрагматичный, эмоционально-оценочный, этический характер; отношение к окружающему миру как говорящему выразительному бытию, чувство сопричастности человека и природы.</p>

веческих ценностей.	
Формирование опыта экологической деятельности как целесообразного поведения в природе, основанного на: экологической ответственности, экологической осведомленности, экологической осторожности, экологическом прогнозировании, экологической активности.	Формирование на основе художественно-практической деятельности опыта позитивного, жизнеобергающего поведения в системах «я», «я – окружающие люди», «я – искусство - природа» - в процессе творческого самовыражения, общения и взаимодействия с художественными образами мира

В целом, мы приходим к выводу: интеграция экологического и эстетического компонентов в условиях педагогически организованной художественной среды обеспечивает включение специфических механизмов эстетического переживания мировоззренческих ценностей, что создает условия для их интериоризации, для формирования личностно пережитой картины мира и саморазвития личности в гармонии с собой и окружающим миром.

Сопоставление образовательно-воспитательных задач различных сфер экогуманизированного педагогического пространства показывает, что в результате интеграции экологического и эстетического компонентов в условиях педагогически организованной художественной среды воспитательно-образовательный процесс приобретает ярко выраженную направленность на формирование у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций и раскрывает значительный потенциал в этом направлении.

Педагогически организованная художественная среда является эмоционально-образным контекстом, в котором происходит формирование эколого-эстетических ценностных ориентаций личности:

- формирование художественно-эстетических знаний и представлений: понятие об экологической красоте и гармонии природы как духовном символе, выявляющем суть человеческой этики и воплощающем универсальные законы жизни; понимание мировоззренческих основ художественных жанров и стилей, закономерностей художественного содержания и формы в воплощении образов мира и взаимоотношений с ним человека;

- формирование художественно-эстетического мышления: способность к внутреннему диалогу, рефлексии и сотворчеству в восприятии художественно-эстетических образов мира, выстраивание на их основе образа своего «я» в соответствии с законами меры, гармонии и красоты;

- воспитание эстетического отношения к миру: способность к переживанию красоты и выразительности мира, внутренней связи с ним на основе эстетического чувства, имеющего субъективный, непрагматичный, эмоционально-оценочный, этический характер; отношение к окружающему миру как говорящему выразительному бытию, чувство сопричастности человека и природы;

- формирование на основе художественно-практической деятельности опыта позитивного, жизнеоберегающего поведения в системах «я», «я – окружающие люди», «я – искусство - природа» - в процессе творческого самовыражения, общения и взаимодействия с художественными образами мира. Это еще раз подтверждает актуальность разработки содержания педагогически организованной художественной среды в русле эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию и на этой основе полноценного включения искусства в процесс воспитания экологичной личности.

Важной позицией, рассмотрение которой необходимо в контексте эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию детей, является вопрос об уникальности и специфичности возможностей каждого вида искусства в приобщении ребенка к эколого-эстетическим ценностям. Отметим, что в развивающемся сегодня направлении эколого-эстетического воспитания акцентируется, в основном, развитие способности личности чувствовать прекрасное, вызывать оценочные суждения, связанные с переживанием красоты наблюдаемых явлений окружающего мира (М.В. Грибанова, О.Н. Лазарева, Н.Б. Маньковская, А.К. Шульженко). Несомненным достоинством данного подхода является «открытие» окружающего мира природы как воспитательного пространства, которое позволяет преодолеть дефицит продуктивной предметной деятельности и эмоционально-чувственного опыта в воспитательном процессе. В то же время, в таком подходе доминирует обращение к видам искусства, которые обладают наибольшими возможностями зрительной визуализации явлений окружающего мира или их описания: изобразительное, ландшафтное искусство, кинематограф, литература. Такие искусства как музыка, танец, опирающиеся на образы действительности не явно, по сравнению с другими видами искусства, но специфически опосредованно и ассоциативно, исследованы в меньшей степени с точки зрения их участия в воспитании экологичной личности.

Между тем, телесное движение и интонирование, являющиеся специфическим материалом этих искусств, выступают главными «инструментами» материализации эмоционального мира человека, выражения и гармонизации его состояний, объединяют едиными законами человека с окружающим физическим и социокультурным пространством. В контексте разрабатываемой нами проблемы обращение к данным видам искусства актуализируется. Эстетическое переживание как способ освоения действительности, обеспечивающий эмоционально-

чувственную основу процесса формирования ценностных ориентаций личности, может быть наиболее полно раскрыт и перенесен в педагогический процесс именно при обращении к видам музыкального искусства, связанным с интонированием и движением. Анализ и обоснованию данного положения посвящен следующий параграф нашего исследования.

### **1.3. Применение художественных способов интериоризации мировоззренческих ценностей в процессе художественного воспитания личности ребенка как педагогическая проблема**

В нашем исследовании мы выдвигаем идею трансформации мировоззренческих эколого-эстетических ценностей в личностные через их предметное воплощение в художественно-практической деятельности личности. Рассмотрение проблемы воспитания экологичной личности средствами искусства в таком аспекте акцентирует и выдвигает на первый план важнейшую функцию искусства – его содействия самопознанию человека, формированию его собственного мироотношения.

Как уже указывалось выше, существенным препятствием полноценного включения искусства в воспитательный процесс является традиция преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в опоре на позиции просветительской парадигмы образования: как передача некоторых знаний, умений и навыков. В качестве альтернативы утвердившегося в педагогике искусства просветительского подхода современными исследователями выдвигается онтологический подход в педагогике искусства.

Онтология (греч. – сущее, учение) – это учение о бытии, о принципах его строения, законах и формах. Онтологический подход в изучении какого-либо явления означает обращение к его глубинным ис-



токам, универсальным основаниям, исследование связи данного, отдельно взятого явления с общими законами жизни, акцентирование аспектов его бытийственных измерений.

Актуальность онтологического подхода в педагогике связана с острой проблемой педагогической науки: обеспечения личностного принятия ребенком мировоззренческих идей, включения системы общечеловеческих ценностей, знаний об окружающем мире, понятий и принципов в субъективную психологическую реальность, их выражения в повседневной деятельности, в бытийных взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. Основной задачей онтологического подхода в педагогике является разработка методологических позиций, определяющих логику познания различных дисциплин в соответствии с их спецификой и онтологической сущностью, выявление на основе общих закономерностей природосообразных и культуросообразных принципов построения процесса образования и саморазвития детей.

Основой онтологического подхода в педагогике искусства являются исследования в современном искусствоведении проблемы понимания произведения искусства. Онтологическая трактовка понимания произведения искусства развивается в современной искусствоведческой науке как направление, альтернативное традиционному подходу к пониманию как только знанию, а к воспринимающему субъекту – как лишь искусствоведу, квалифицированному критику. Онтологический подход ориентируется «на выявление бытийственного измерения творчества» (по выражению Н.А. Кормина).

В основе данного подхода - исследования М.М. Бахтина (38), его идеи о феномене понимания произведения как выхода за пределы художественного отношения и «прорастания» в конкретность общезначимого процесса. В контексте онтологического подхода рефлексивная интерпретация смыслов художественного произведения сменяется онтологическим концептом «встречи» сознаний автора и вос-

принимающего. По мнению А.К. Шевченко, на современном этапе основной онтологического подхода является идея художественного творчества как процесса самопонимания, открытия художником некоторых «измерений своего сознания», воплощения их в структуре и содержании творения. В свою очередь, понимание художественного произведения выступает «как творчество и самоопределение воспринимающего субъекта, сплавления в своем сознании в процессе встречи с произведением искусства свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизнью его творца». В этом смысле произведения искусства предстают как «проекты доопределения своего смысла, они рассчитаны на бесконечное достраивание, и речь здесь фактически идет не об обогащении смыслами, а о единственно возможном способе существования» (392, с. 102).

В исследованиях философов, эстетиков конца XX века искусство предстает как исторически неизбежная форма предметно-творческой деятельности в человеческом сообществе, рожденная необходимостью сохранить в поколениях людей опыт мировосприятия. В своем исследовании В.П. Иванов отмечает, что возникшее в системе эмпирического опыта и являющееся внетеоретическим способом отражения действительности, искусство позволяет «восстановить внутренний дух культуры, проникнуть в строй жизнедеятельности людей и многогранно охватить реалии их бытия» (157, с. 174).

Система убеждений, принципов, идеалов по мироустройству и определению в мире самого человека формируется в человеческом сознании на основе сплава теоретических знаний, интеллекта и духовных, нравственных чувств. Причем переживание духовных чувств — долга, справедливости, веры и т.д. — является неотъемлемым компонентом жизни человека, основой его мировидения. Субъективный опыт мировидения и мировосприятия вырабатывается и передается человеком посредством общения, которое создает эффект присутствия

одного субъекта в деятельности другого, «затрагивая все побудительные, установочные, мотивационные стороны их бытия, всю глубину их внутреннего мира» (157, с. 176).

Искусство на протяжении многих веков служило специфической формой передачи личности коллективного опыта мировосприятия. Система убеждений, принципов, идеалов передавалась посредством проникновения в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личностного достояния. Искусство изначально, исторически было призвано выполнять такую роль уникальной формы фиксации человеческого мира через «приобщающую идентификацию» с помощью необходимых для этого условных средств, выработанных культурным развитием (157, с. 176). Первейшая функция искусства – помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, в поиске духовных ориентиров. По выражению современного философа А. Банфи, искусство предстает как выработанный культурой способ «становления образа мира, обретшего в отношении «я» внутренний смысл» (30, с. 176).

В отечественной науке – философии, эстетике, искусствознании – утвердилось отношение к художественному содержанию как специфическому феномену, не сводимому ни к материалу творчества, ни к художественной структуре. Содержанием искусства выступает художественное преломление действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности. Вхождение в эту художественную действительность, созданную автором, происходит через «заражение» эмоциями, путем вживания воспринимающего субъекта в мир художественного произведения. Причем процессы вживания, вхождения в психологическую структуру автора или героя произведения в ходе его восприятия неразрывно связаны с процессами возвращения в свой внутренний мир. Анализируя данные процессы, М.М. Бахтин отмеча-

ет: «Диалогическая динамика отношения личности к искусству состоит в полной погруженности в мир художественного произведения и в возвращенности в мир своего «я» (38, с. 172). На основе этого психологического механизма происходит переплавление переживания в сопереживание и формирование личностно пережитой системы ценностей.

Процесс восприятия произведения искусства предстает как «встреча» (по М.М. Бахтину) сознаний автора и воспринимающего. В процессе этой «встречи» воспринимающий субъект соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизненной судьбой его творца, воплощенными в художественной форме произведения. Сотворческое вхождение в культуру предполагает, таким образом, способность выстраивать собственными усилиями свой уникальный художественный мир, а также и своеобразное самовыражение в общении с искусством.

Онтологические позиции в понимании специфики художественного мышления как особой формы человеческого сознания, вносят коррективы и в понимание основ художественного воспитания личности, а также в давний спор, существующий в эстетике по поводу единства и различия понятий «эстетическое» и «художественное».

По мнению М.С. Кагана, эстетическое и художественное невозможно полностью отождествлять или полностью разделять. Сфера эстетического является всеохватывающей. Предметом эстетической деятельности, восприятия и оценивания может стать любое явление действительности, природы, человеческих взаимоотношений - весь чувственно воспринимаемый, выразительно-эстетический мир. Исследователь замечает, что целесообразнее говорить не об «эстетической деятельности», а об «эстетической установке», «эстетическом потенциале» того или иного вида деятельности, направляющих поведение человека во всех сферах культуры (168, с 191). В этом смысле художественная

культура является сердцевинной эстетической культуры личности, поскольку искусство концентрирует в себе эстетические проявления жизни, эстетическое восприятие мира и эстетическое отношение к нему. При этом художественная культура отличается от эстетической своей модальностью. Она формируется в процессе восприятия произведений искусства, в собственно художественной деятельности, где эстетическая информация предстает лишь одной из граней художественной информации и где они не совпадают полностью. Освоение ценностного богатства произведения искусства невозможно без активности воспринимающего субъекта, развития у него способности полноценного восприятия, анализа, интерпретации художественного текста, его условно-метафорического, образного языка. М.С. Каган рассматривает диалектическую связь между эстетическим и художественным на уровнях сознания, деятельности и воспитания (168, с. 201 - 214).

Эстетическое и художественное смыкаются в главной своей ипостаси, воплощая особый способ освоения действительности человеком. Во взаимоотношениях художественного и эстетического присутствует общее основание – обе сферы развиваются из единого корня, сущностной онтологической характеристикой которого является целостный способ освоения действительности человеком через специфическое чувственно-образное восприятие мира.

В русле онтологического подхода к эколого-эстетическому воспитанию личности исследователем Л.П. Печко развиваются идеи эстетической выразительности (сформулированные в трудах Ф. Шиллера, Б. Кроче, М.М. Бахтина и подробно исследованные в работах А.Ф. Лосева). В основе онтологического подхода к эколого-эстетическому воспитанию личности – «усмотрение единства внешнего облика и внутреннего состояния, выражаемого в переживаниях и действиях, бытии живого существа или предмета как объекта актив-

ности. Условие постижения этой сути – восприятие, прочтение неповторимой, уникальной эстетической выразительности объекта мира или образа искусства». В данном подходе «раскрывается бинарность прекрасного и выразительного» (309, с. 199).

Для постижения эстетической выразительности явлений окружающего мира Л.П. Печко разрабатывает механизм вживания, вчувствования, «перенесения» в облик или состояние природного предмета. Чувственное восприятие бытия природного объекта, эмоциональное вживание в его состояние, личностное прочтение его выразительности посредством идентификации с ним – составляют, по мнению исследователя, суть эстетического диалога личности с природным объектом. Исследователь подчеркивает значимость выразительного движения, связанного с переживанием и эмоциями, как приема, позволяющего «очеловечивать» объект путем чувственного микромышечного двигательного «повторения» его внешних характеристик (309). Данные положения подтверждают глубинные, онтологические основания художественно-эстетического мышления как особого способа освоения жизни, в основе которого – эмоционально-образный, чувственный, «телесно-практический» опыт человека.

Наиболее ярко иллюстрирует выдвинутый тезис музыкальное искусство. Музыка, «в чистом виде» представляющая художественный тип мышления, выступает благодатной областью исследования механизмов эмоционального переживания мировоззренческих, этических ценностей, принятия их личностью в свой внутренний мир.

Особенностью музыки является то, что ее содержание и структуры опираются не на предметный мир, а на психические состояния и процессы – подвижные, неуловимые для словесного выражения. В философии и эстетике сложился взгляд на музыкальное содержание как на «сообщение живого субъекта, в которое он вкладывает весь свой внутренний мир» (по выражению Г.В.Ф. Гегеля). Специфика

звукового материала музыкального искусства заключается в синкретическом сплаве биологического, психологического и социокультурного опыта человека, существующего в нем в «свернутом виде». По выражению В.В. Медушевского, несомые музыкальной интонацией высшие современные социально-духовные смыслы должны вырасти изнутри простейших и древнейших» (257, с. 42). «Древнейшие» смыслы музыкальной интонации – те, которые содержатся и в речевом интонировании, – несут информацию о возрасте, поле, темпераменте, внутренней энергии, силе, ситуативной реакции и т.д. «Высшие социально-духовные смыслы» связаны с особенностями художественного сознания человека и проявляются в соответствии со специфическими законами художественной формы в качестве интонаций-знаков, символов культуры.

Иерархическое выстраивание этих смыслов условно, поскольку музыкальные интонации обладают свойством совмещения жизненной информации различных уровней. Именно благодаря такому синкретизму музыкальная интонация и воспринимается как живая, «принадлежащая конкретному человеку из плоти и крови» (256, с. 168), а музыкальное искусство – как «воплощение цельности человека, единства в нем природы и духа» (383, с. 28). «Музыкальная интонация воспринимается как живая потому, что в ней отражен живой человек. Музыкальная интонация телесна уже по своей форме: она промышливается дыханием, связками, мимикой, жестами – целостным движением тела... Музыкальная интонация – свернутое высказывание всего тела» (256, с. 168 – 170). В интонационной драматургии музыкального произведения художественный и духовно-ценностный опыт человеческого бытия преломлен через личный опыт его творца, через его индивидуальные возможности преодоления психофизического напряжения, решения психологических задач. Проживание этого опыта слушателем в процессе восприятия музыкального произведения можно рас-

смаатривать как взращивание собственных адаптационных способностей. В этом смысле в музыкальной интонации заключена сама суть художественного мышления. Интонационная теория, сформулированная на основе музыкального искусства, выступает в современном искусствознании основой понимания принципов функционирования искусства как генератора и транслятора для личности духовно-ценностной информации, смысложизненных идей. В работах Л.А. Закса, М.С. Кагана, В.В. Медушевского интонация выступает фундаментальным явлением культуры.

Исследования «телесной» природы музыкальной интонации приближают к пониманию уникальных адаптационных и социализирующих возможностей искусства. На заре развития человеческого общества и культуры различные виды искусства существовали в синкретическом единстве. В архаическом фольклоре проявляется синкретичность самого мышления человека, который не отделял себя от окружающего мира, считал себя его органической частью. «Первичная модель», определяющая «принципы конструирования» (по формулировке стиля А.Ф. Лосевым) ритуального, обрядового искусства древности обладает следующими характеристиками: мифологическое сознание, синкретизм мышления, отношение к миру «как принадлежащему человеку неорганическому телу» (К. Маркс). Тело человека было своеобразной моделью мира, воплощало свойства природных явлений. Поэтому язык синкретического искусства древности был, по сути, языком человеческого тела (показателен пример: искусствоведы склоняются к тому, что древние орнаменты в росписях – не что иное, как графическое воплощение ритмично повторяющихся движений группового танца). Средства выразительности этого искусства не выходили за пределы возможностей человеческой пластики, голосового интонирования. По отношению к языку искусства древности применим термин «витальность», т.е. самая непосредственная связанность с



жизненными функциями человека, его жизнедеятельностью. Витальность средств выразительности и выступала тем «общим знаменателем», при котором было возможным синкретическое единение различных видов искусства в архаической культуре.

Особая роль в синкретическом искусстве древности отводилась интонационно-голосовому и двигательному компоненту. Голос и движение – естественные адаптационные механизмы, данные человеку природой. Они напрямую связаны со сферой эмоций человека, с его физиологией и субъективной психической реальностью. Само слово «эмоция» (от лат. «emoveo» – потрясаю, волную) обозначает движение. Это движение внутри тела, обобщенным результатом которого является некое внешнее действие. Голос и движение делают видимым наш внутренний, эмоциональный мир, материализуют, проявляют его вовне. Они же создают и обратный эффект, являясь главными «инструментами» проникновения в мир эмоционального переживания, настройки и регуляции эмоционального состояния человека.

Огромной значимостью для человека архаического общества обладало голосовое звучание. Оно было не только средством общения, но расценивалось как показатель внутренней энергии человека, его возраста, качества здоровья, силы, эмоционального состояния. Звук служил средством ориентации в пространстве, соотнесения себя с миром природы. Звук выступал и способом контакта с собственным телом, средством включения адаптационных механизмов. В древних культурах с помощью звука умели воздействовать на свой организм, «налаживать» его, подключаться к естественным ритмам жизни, управлять адаптационной энергией, контактировать с Космосом. Не случайно в религиях всего мира с богами общаются с помощью пения. Пение, голосовое звучание было самой древней и могущественной магической системой в рамках архаического ритуала.

Необходимость ритуала в обществах устной, «до-литературной» (430) традиции определялась всей системой жизни и характером мировидения. Ритуал был способом установления контакта с магическими силами, способом решения насущных для общества проблем и конфликтов в процессе обращения к этим силам, средством укрепления установленных норм и порядков, средством передачи и сохранения опыта представлений о мире в условных формах общения. Интонационно-двигательный компонент синкретического ритуального искусства обладал в этом контексте весомой ролью. Синкретическое объединение речевого интонирования и движения служило формой эмоционально-деятельностного переживания и обретения членами общества через «приобщающую идентификацию» (В.П. Иванов) духовных ценностей, накопленных коллективным опытом.

Исследования в области современной физиологии раскрывают глубинную связь звука и телесного движения. При пении, при речевом интонировании, как и при восприятии звучания, у человека происходит ритмическая подстройка организма, сокращение мышц горлани, а также микродвижения всего тела, незаметные для невооруженного глаза. Звуки «пронизывают» все тело человека, вызывают телесные вибрации, «пропитываются» телесными ощущениями. Звучание-вибрация тела человека - природно-интонируемый звук, мимика и телесное движение - были первичной материей синкретичного искусства древности.

В исследовании Г.П. Выжлецова обрядовый «ритмически-словесно-звуковой синкретизм» рассматривается как выражение «за-рождающегося ценностного отношения», как необходимый этап в развитии форм – носителей духовного, идеального содержания человеческой жизнедеятельности. Обрядовый синкретизм, неизбежными компонентами которого являются движение – звук – слово, автор относит к генезису художественного сознания «как образного мировоз-

зрения, специфика которого и определяется его ценностным содержанием». «Сам феномен художественности возник как средство закрепления и фиксации в «живом» виде с целью последующего воспроизведения ценностного содержания человеческой жизнедеятельности для воздействия на формирование системы ценностных норм и идеалов в структуре фило- и онтогенетически развивающегося субъекта, прежде всего как личности» (89, с. 19 - 26).

В античной культуре синкретическое единство поэтического слова, пластического движения и звукового сопровождения получило название «триединой хорей» или мусического искусства. В драматическом искусстве «триединая хорей» включалась как обязательный компонент, который являлся одним из главных средств реализации воспитательной функции искусства как носителя и транслятора личности системы ценностей общества. Представление древнегреческой трагедии было не просто зрелищем и развлечением, но разворачивалось как ритуальное действо, целью которого было совместное переживание значимой для общества идеи. Это было своеобразное общественное «обсуждение» важнейших и актуальных для общества нравственных проблем в специфической художественной форме. С этим главным смыслом античной трагедии были связаны ее структура, формы воплощения содержания и способы бытования.

Общественные деятели полиса, составлявшие своеобразный «художественный совет», отбирали лучшее произведение для постановки. На первый план при отборе выступала воспитательная функция предполагаемого зрелища: произведение должно было с наибольшей полнотой, конкретностью и яркой образностью донести до зрителей основные, жизненно важные для общества идеи. Показательно, что хор, сопровождающий действо на сцене, состоял не из профессиональных артистов. В его состав избирались наиболее достойные граждане полиса. Хор был призван представлять «общественное мнение»,

«голос» сидящих в амфитеатре людей, наглядно выражая сочувствие героям или осуждение происходящего.

Основу сюжета древнегреческой трагедии составляли мифы, содержание которых было известно всем присутствующим. Однако перед началом действия на сцену выходил артист – «пролог», который еще раз напоминал зрителям содержание сюжета, кратко пересказывая его. Таким образом «заявлялась» тема, нравственная проблема, выносимая на всеобщее «обсуждение», а точнее, на всеобщее сопереживание.

Аристотель в «Поэтике» (20) в мельчайших подробностях проанализировал художественную структуру трагедии. Все здесь учтено. Главный герой должен олицетворять благородство и завоевать симпатию публики, ее сочувствие. Перипетии сюжета должны были постепенно раскрывать зрителям суть заблуждений героя и его движение по пути, предначертанному «роком». Мелодизированные формы трагедийной декламационности играли роль этических символов и направляли эмпатию воспринимающих, формировали состояние их души. Итогом действия и всего процесса трагического сопереживания был катарсис. Потрясение и очищение души зрителей приводило к тому, что актуальная для общества нравственная идея закреплялась в личности каждого присутствовавшего как нравственное чувство, этическое достояние.

Анализ структуры античной трагедии и ритуализированных форм развертывания драматического действия раскрывает механизмы функционирования искусства в обществе как специфического способа передачи личности коллективного опыта мировосприятия. Сочувственное сопереживание нравственному опыту другого человека, идентификация себя с ним в процессе проникновения-вживания в его проблему через яркие, предельные всплески эмоциональных состояний – психологическая основа интериоризации личностью социально зна-

чимых ценностей в процессе художественного восприятия. Данный пример из истории искусства наглядно представляет структуру художественного механизма интериоризации мировоззренческих ценностей: восприятие личностью художественного и эстетического образа в качестве носителя социально значимой ценности – погружение личности в проблематику ценностей через эмоционально-деятельностное соучастие в нем – активизация эмоциональной отзывчивости на образ-ценность – вызов катарсической реакции на сопереживание образу-ценности – эмоционально-смысловое закрепление, осознание ценности личностью – актуализация ценностной ориентации через ее выражение в художественно-практической деятельности – перевод ценностной ориентации в статус качества личности, т.е. ее выражение в различных сферах бытийственных отношений личности (рис. 2).

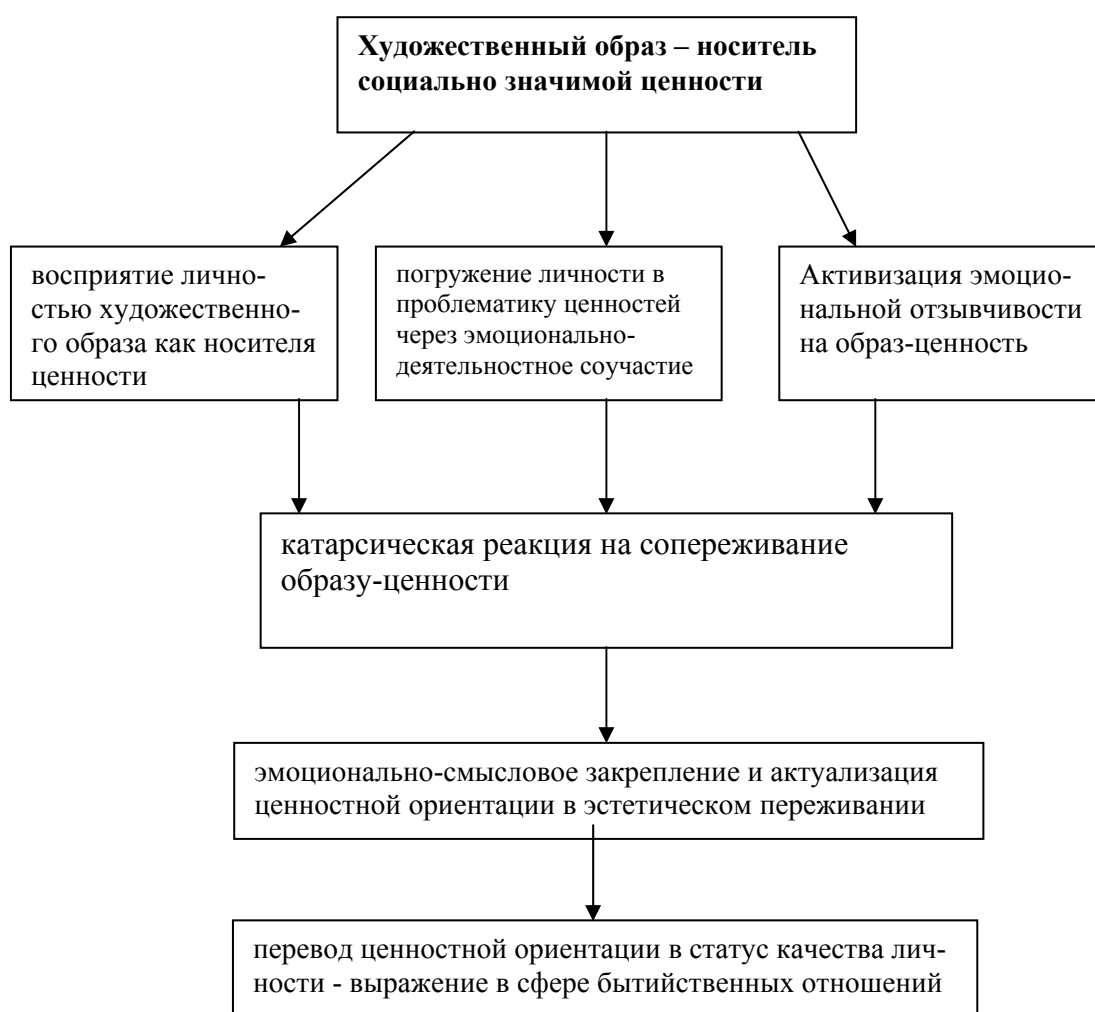


Рис. 2. Структура художественного механизма интериоризации мировоззренческих ценностей

Этот же художественный механизм интериоризации мировоззренческих ценностей задействован и в средневековой христианской литургии, главное назначение которой – погружение присутствующих в храм людей в молитвенное состояние и объединение их в едином устремлении к общению с высшей божественной сущностью. Пение и ритуальные движения в процессе службы делали человека непосредственным участником сакрального действия, включали в живое общение с Богом. При этом все искусства выступали в едином комплексе, направленном на сенсорное насыщение человека, целостно воздействуя на его эмоциональную и интеллектуальную сферы.

Процесс разделения единого «ствола» искусства на различные «ветви» - виды измерялся веками. Параллельно с этим шел процесс профессионализации, разделения на художников - творцов искусства и слушателей-зрителей. Обратной стороной «прогресса» в искусстве явились неизбежные потери. Благодаря утвердившейся в обществе просветительской традиции сегодня художественно-практическая деятельность представляется как занятие для избранных. Действительно, требования к современному профессионалу в сфере художественной деятельности включают не только талант, творческую интуицию, развитие специфических способностей и навыков, но и значительный объем знаний как художественно-теоретических, так и культурно-исторических. Для большинства людей приобщение к духовно-ценностному опыту, явленному в искусстве, возможно лишь в качестве зрителей, читателей, слушателей. При этом творчество мастеров нашего времени опирается на интеграцию художественных систем предшествующей культуры, демонстрирует высочайшую степень ассоциативности художественных явлений. Войти в этот мир, насыщенный голосами различных культур, использующий сложную символи-

ку художественных форм в преломлении с современной техникой художественного выражения, может только человек посвященный, обладающий специальными навыками, знаниями, профессионально развитой художественной культурой.

Мир современного серьезного, профессионального искусства максимально индивидуализирован, по сути «распадается» на множество индивидуальных миров, демонстрируя множество способов мироотношения, отражая ситуацию многообразия взглядов и мнений в обществе. Массовая культура развивается в сфере развлечения, уводя от насущных проблем. В результате искусство теряет свои позиции выразителя духовных, мировоззренческих устоев общества. Первейшая функция искусства – помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, поиска духовных ориентиров, – оказывается затушеванной.

Барьер «профессионализма» породил две культурные актуальности в современном обществе: профессиональный и непрофессионально-стихийный тип эстетического контакта человека с искусством. Последний корнями уходит в традиционное искусство, фольклорное действо, где нет разделения на слушателей и исполнителей, где все являются участниками, где рождается особое действенное поле эстетического раскрытия человека. Ярким примером являются современные молодежные музыкальные шоу, которые представляют собой не столько концерты с исполнителями и слушателями, сколько коллективные действия. Однако в отличие от фольклорного действия, современное шоу нередко принимает форму варварских, диких выходок с неуправляемым поведением участников (и по ту, и по другую сторону сценической площадки). Оторвавшись от многовековой традиции, порвав с профессиональным, официально принятым искусством, проявления молодежной культуры зачастую представляют антикультуру.

Негативные последствия сложившейся системы в современной художественной практике очевидны. Настоящим бедствием является завоевание общества массовой индустрией откровенных суррогатов искусства, потакающих и поддерживающих эстетически неразвитый, «дурной» вкус, спекулирующих на низменных человеческих запросах и инстинктах, облакающих в привлекательную форму скверные наклонности и заражающих философией «красивой», легкой, не обремененной совестью и какими-либо человеческими обязательствами жизни. Эти безнравственные постулаты утверждаются в ярких, броских шоу, соблазнительных эротических интонациях и настойчиво внедряются в эмоциональный мир нашего современника с помощью древнейшего способа воздействия на психику человека – через звук, движение, яркий зрительный образ.

Физическая потребность человека в моторном и звуковом выражении своего эмоционального мира обусловлена самой природой. Внутренняя психическая энергия требует естественного выхода, проявления во вне через голос и движение. На протяжении веков эта естественная потребность человека удовлетворялась в устной традиции в рамках синкретического фольклорного действа, в котором осуществлялось самовыражение человека и приобщение к ценностям культуры через их эмоционально-деятельностное переживание.

Рассмотренные нами положения позволяют сформулировать понятие «онтологические основания искусства». Это специфические особенности устной традиционной культуры, которые выражаются в синкретическом единении различных видов искусства на основе витальности средств выразительности, т.е. непосредственной связанности с телесными ощущениями и жизнедеятельностью человека. При этом весь ход наших рассуждений приводит к выводу: обращение к сущностным, онтологическим основаниям искусства, изучение механизмов интериоризации социально значимых ценностей через худо-



жественно-практическую деятельность выступает в качестве насущной проблемы современности.

Сегодня осознаются как необходимые обществу даже самые элементарные, «дохудожественные» или «околохудожественные» формы творческой деятельности, поскольку они способны выполнить специфическую и уникальную функцию социализации человека и гармонизации его эмоциональной сферы. Так, Н.А. Ястребова в статье «Единство и альтернативность европейского эстетического опыта» приходит к выводу, что массово преобладающие «новые состояния художественности» в современном обществе развиваются как альтернатива «по-своему религиозно-изоляционистским веяниям, изысканно-чистым, высоким, рафинированным формам общения с искусством» (422, с. 108). При этом автор статьи предлагает принять как факт существования эстетической культуры в ее множественности и многоликости и ставит проблему непротиворечивости и сосуществования двух ее типов.

На необходимость включения человека в художественно-практическую деятельность для его психологического здоровья указывает и современная медицина. Так, в современной психотерапии широко распространен метод психодинамического резонанса (разработанный основателем шведской школы психотерапии А. Понтвиком). В основе метода – концепция К.Г. Юнга об архетипах психических переживаний, выраженных в культурных символах. Согласно его концепции, язык танца и музыки, благодаря своей неперевожимости и свободной ассоциативности, может проникать в глубокие сферы бессознательного, извлекать и выявлять в нем подавленные влечения, желания, конфликты и делать их доступными для осознания и катарсической разрядки. Психотерапевтический эффект от восприятия и воспроизведения образов искусства проявляется в разрядке внутреннего переживания через внешние движения и голосовые проявления

пациента (спектр которых может быть самым разнообразным). Глубинные слои психики приходят в резонанс с воспринимаемыми образами и через движения выявляются наружу для анализа и понимания (Цит. по: 304, с. 18). Таким образом, развитие и обогащение эмоциональной сферы через звуковое и двигательное самовыражение является основой психического здоровья личности с точки зрения медицины.

Пение и танец как игра, как спонтанное выражение себя ведут к развитию творческого потенциала личности, что также важно для ее психологического здоровья. А. Маслоу в качестве модели психологического здоровья описывает тип самоактуализирующейся личности и замечает, что «здоровая творческая личность каким-то образом осуществляет слияние и синтез сознательного и бессознательного, глубинного «Я» и сознательного «Я», и делает это изящно и эффективно» (253, с. 90). По мнению автора, «связь проблемы креативности с психологическим здоровьем глубока и очевидна». А. Маслоу подчеркивает важность воспитания средствами музыки и танца в условиях спонтанного, свободного выражения ребенком своего эмоционального мира как нового направления в образовании, которое содействует становлению «нужного нам нового типа человека – находящегося в движении, творческого, импровизирующего, доверяющего себе, мужественного, самостоятельного» (253, с. 101).

Данные рассуждения позволяют нам прийти к пониманию значимости интонационно-двигательного самовыражения личности как особого типа художественно-практической деятельности, связанного с формированием ценностных ориентаций личности в общении с искусством. Движение и голосовое интонирование выступают в качестве специфических «инструментов» общения личности с собственным миром эмоциональных состояний и ее сопереживания явлениям окружающего мира. Художественно-практическая деятельность, основан-

ная на интонационно-двигательном самовыражении, может включать личность в процесс общения с искусством на доступном ей уровне, не предполагающем профессионального владения художественными знаниями и навыками, позволяет ей активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания, пользуясь элементарными «околохудожественными» (Т. Адорно) средствами, импровизировать и творчески взаимодействовать с окружающим миром людей и природы через образы искусства. В контексте задач воспитания экологичной личности художественно-практическая деятельность, основанная на интонационно-двигательном самовыражении, выступает как эффективное средство эмоционально-деятельностного переживания и присвоения личностью эколого-эстетических ценностей.

В целом мы приходим к выводу, что педагогическая проблема трансформации мировоззренческих эколого-эстетических ценностей в личностные через их предметное воплощение в художественно-практической деятельности включает в свой круг разнообразные аспекты взаимодействия личности с окружающим миром через образы искусства. Разработка методов и приемов организации художественно-практической деятельности, направленной на гармонизацию личности, на приобщение ее к социально значимым ценностям через эстетическое переживание и собственный эмоциональный опыт, выступает в качестве актуальной проблемы современной педагогики.

#### **Выводы по 1 главе:**

1. Анализ философской и культурологической литературы показал, что мировоззренческая, духовно-ценностная составляющая современной модели образования для устойчивого развития исторически складывалась во взаимодействии естественнонаучной и гуманитарной мысли. Концептуальной философской основой образования для устойчивого развития является современное понимание Природы, Социума и Культуры как единой экосистемы, в которой сохранение

природы является средством сохранения цивилизации и человека как вида. Опыт позитивного поведения в двух взаимосвязанных системах: «человек – человек» и «человек – природа» осознается условием становления «человека экологического». Экологическая культура в современных исследованиях предстает как социальное явление, как образ жизни человека и общества, соответствующий новой системе ценностей современного мира.

2. Искания различных направлений экологической науки, возникших на стыке естественнонаучных и гуманитарных областей, обобщены экоэстетикой, в рамках которой акцентирован обобщенный характер понимания экологической культуры современным общественно-историческим сознанием, сформирована система эколого-эстетических ценностей. Содержательный анализ эколого-эстетических ценностей позволил нам обосновать их сущностные характеристики: это ценности, основанные на чувственно-образном, эстетическом восприятии, переживании и осознании красоты, многообразия, целостности мира природы как выражения универсального закона жизни – закона равновесия, взаимоадаптации и гармонии. Эколого-эстетические ценности связаны со сферой личностно значимых отношений человека в системе «человек – природа – общество» и целостно воплощаются в его образе жизни: в ответственной, гармоничной, жизнеоберегающей деятельности в различных сферах бытия.

3. На основе анализа различных направлений экологической науки мы пришли к выводу, что экоэстетика обладает на сегодняшний день наибольшим потенциалом в привлечении искусства к процессу воспитания экологичной личности – открывает возможности включения специфичных для искусства механизмов интериоризации мировоззренческих эколого-эстетических ценностей в процесс воспитания подрастающего поколения. Актуальность постановки такой задачи и ее решения в педагогике связана с острейшей проблемой обеспечения

личностного принятия ребенком экологических идей и ценностей, их выражения в бытийных взаимоотношениях ребенка с окружающим миром.

В таком контексте художественное воспитание на основе эколого-эстетического подхода предстает как целенаправленный, педагогически организованный процесс создания художественной среды, в которой осуществляется развитие ценностного отношения личности к красоте природы, способности к восприятию целостности мира природы и осознанию его гармонии в качестве выражения универсального закона жизни. Целью художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода является формирование личности с эгоцентрическим типом сознания, воплощающей в своем образе жизни универсальные законы гармонии, равновесия и взаимной адаптации.

4. Проанализированы структура и содержание педагогически организованной художественной среды как эмоционально-образного контекста, в котором происходит формирование эколого-эстетических ценностных ориентаций личности:

- *формирование художественно-эстетических знаний и представлений*: понятие об экологической красоте и гармонии природы как духовном символе, выявляющем суть человеческой этики и воплощающем универсальные законы жизни; понимание мировоззренческих основ художественных жанров и стилей, закономерностей художественного содержания и формы в воплощении образов мира и взаимоотношений с ним человека;

- *формирование художественно-эстетического мышления*: способность к внутреннему диалогу, рефлексии и сотворчеству в восприятии художественно-эстетических образов мира, выстраивание на их основе образа своего «я» в соответствии с законами меры, гармонии и красоты;

- *воспитание эстетического отношения к миру*: способность к пе-

реживанию красоты и выразительности мира, внутренней связи с ним на основе эстетического чувства, имеющего субъективный, непрагматичный, эмоционально-оценочный, этический характер; отношение к окружающему миру как говорящему выразительному бытию, чувство сопричастности человека и природы;

- *формирование на основе художественно-практической деятельности опыта позитивного, жизнеобергающего поведения* в системах «я», «я – окружающие люди», «я – искусство - природа» - в процессе творческого самовыражения, общения и взаимодействия с художественными образами мира.

5. Выявлена значимость эстетического переживания в формировании эколого-эстетических ценностных ориентаций личности: в эстетическом переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления о мире, проживается система нравственных ценностей, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром в соответствии с законами меры и гармонии.

6. Опора на теорию музыкальной интонации и положения онтологического подхода позволили нам выдвинуть понятие «онтологические основания искусства». Это специфические особенности устной традиционной культуры, которые выражаются в синкретическом единении различных видов искусства на основе витальности средств выразительности, т.е. непосредственной связанности с телесными ощущениями и жизнедеятельностью человека. Обращение в воспитательной работе к онтологическим основаниям искусства позволяет развернуть процесс формирования ценностных ориентаций у детей от традиционного в преподавании: *знание – художественно-эмоциональное сопровождение – закрепление в сознании к логике: эмоционально-практическая включенность в освоение образа-ценности – вербализа-*

*ция и закрепление в сознании.* В этом случае акцентируется формирование эмоциональной основы ценностной ориентации через эстетическое переживание, сенсбилитацию образам искусства.

7. Перенесение художественного механизма интериоризации мировоззренческих ценностей в педагогический процесс приводит к необходимости включения детей в художественно-практическую деятельность, связанную с интонационно-двигательным творчеством. Такой тип деятельности создает условия для активного проявления и выражения эмоциональных состояний, способствует эмоционально-деятельностному переживанию эколого-эстетических ценностей, воплощенных в образах искусства. Разработка методов и приемов организации художественно-практической деятельности, направленной на приобщение личности к социально значимым ценностям через эстетическое переживание и собственный эмоциональный опыт, выступает в качестве актуальной проблемы современной педагогики.

## **Глава II. Онтологические основания искусства как ключевое понятие эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста**

### **2.1. Теория рекапитуляции в художественном воспитании детей**

Изучение проблемы художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода актуализирует идею о соответствии этапов развития личности ступеням развития культуры и о специфике взаимоотношений человека с искусством на разных возрастных этапах его развития.

Идея повторяемости в развитии индивида и рода возникла еще со времен античности (Платон) и разрабатывалась многими философами с разных позиций (например, Г. Гегелем в «Феноменологии духа»). Эта идея рассматривалась в контексте развития форм культуры М. Вартовским, К. Гирцем, Э.В. Ильенковым, Б.М. Кедровым, к ней обращались в исследованиях онтогенетического развития человека Д. Брунер, М. Коул. В педагогическом аспекте идею о параллелизме между развитием ребенка и развитием рода использовал И.Ф. Гербарт, обосновывая культуросообразность воспитания.

В отечественной педагогике эта идея была особенно популярна в 20 – 30-е годы прошлого столетия. В советской школе тех времен доминировала направленность к синтезу искусств в воспитании подрастающего поколения. Внедрялся в практику «эстетический комплекс» П.П. Блонского, проект «музейно-эстетических экскурсий» А.В. Бакушинского, а также методики Н.Я. Брюсова, В.Н. Шацкой, Б.Л. Яворского, основанные на взаимодействии различных искусств. Теоретической основой этих оригинальных проектов выступали работы о синтезе искусств П.А. Флоренского, теория син-



кретизма детского художественного творчества Л.С. Выготского. Однако в 20 – 30-е гг. в советской школе, проходившей период реформирования в новых идеологических условиях, оказалось много неквалифицированных педагогов. В этой ситуации экспериментирование с программами и методиками (как, например, в случае с «комплексно-проектным методом») привело к негативным результатам. Итогом неудачных экспериментов стал пересмотр школьных программ, сформировалась позиция преподавания гуманитарных дисциплин аналогично естественнонаучным. Сами идеи синтеза искусств в развитии личности ребенка, как и идеи параллелизма процессов онто- и филогенеза в художественном мышлении оказались забыты.

Сегодня эти идеи возрождаются в отечественной педагогике. Вновь приходит понимание того, что выстраивание технологии обучения на этих позициях помогает наиболее полному и органичному включению своего «Я» субъекта обучения в диалог с духовными смыслами культуры. На сегодняшний день ярко и убедительно идея соответствия этапов развития личности ступеням развития культуры воплощается в концепции «школы диалога культур» В.С. Библера (395). С опорой на эту идею разработана программа полихудожественного воспитания школьников Б.П. Юсова (418). Необходимость прохождения личностью онтогенетических стадий, отражающих этапы филогенеза в ее взаимоотношениях с природой в процессе экологического воспитания доказана в работах С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина (126). Выявлены генетически характерные черты мировосприятия личности и ее контакта с природой на различных возрастных этапах.

На наш взгляд, анализ основных положений теории о соответствии этапов развития личности ступеням развития культуры в контексте эколого-эстетического воспитания в условиях педагогически

организованной художественной среды позволит приблизиться к пониманию механизмов интериоризации мировоззренческих ценностей личностью во взаимодействии с искусством.

В развитии психолого-педагогической науки явление параллелизма процессов онто- и филогенеза имеет свою историю и своих исследователей. Термин онтогенез (от греч. *ontos* – сущее и *genesis* – рождение, происхождение), означающий процесс развития индивидуального организма от его зарождения до смерти, был предложен Э. Геккелем в рамках разработанной им теории рекапитуляции, на основе биогенетического закона. В теории рекапитуляции становление индивидуального сознания рассматривается как сокращенное повторение исторических этапов развития сознания человеческого рода. В проекции на онтогенетическое развитие человека (предпринятой последователем Э. Геккеля Ст. Холлом) это означает, что развитие ребенка является процессом, течение которого определено основной линией эволюционного развития и обусловлено наследственными причинами.

В зарубежной науке увлечение теорией рекапитуляции породило ряд метафизических подходов к возрастным этапам как заранее заданным и закрепленным в развитии человеческой личности в определенном порядке, содержании и структуре. Наличие «заданных» аналогий между развитием индивида и рода обосновывалось с различных позиций. В теории отбора (Э. Торндайк) эта связь трактовалась действием одинаковых причин, определяющих оба процесса. Теория соответствия (Э. Клапаред, К. Коффка, П.П. Блонский) объясняла ее единством процесса органического развития, в котором существует закономерная последовательность ступеней – от примитивных и обобщенных форм к сложным и дифференцированным. По мысли В. Штерна, представителя теории конвергенции двух факторов, все периоды детского развития строго «закреплены» по анало-

гии с этапами развития животного мира и человеческой культуры: стадия низшего, а затем высшего млекопитающего в младенческий период, мифологическое мышление первобытных народов в первые пять лет, простое содержание античного и ветхозаветного мира в первые школьные годы, фанатизм христианской культуры в средние школьные годы, мышление эпохи просвещения в старшие школьные годы и т.д. (Цит по: 289, с. 18-22)

Разработка этих идей в рамках различных направлений психологической науки привела к осознанию связи между историческим развитием общества и индивидуальным развитием личности. Однако в дальнейшем биогенетический подход к возрастным этапам развития личности был подвергнут критике за чрезмерную прямолинейность. В частности, теория социогенеза (А.Б. Залкинд, К.Н. Корнилов, А.П. Пинкевич) исходила из социальной обусловленности биологии человека и отрицала автоматическую связь развития ребенка с прошлым человечества.

На новом уровне идею рекапитуляции раскрывает Женевская школа генетической психологии, основанная Ж. Пиаже и его последователями (А. Валлон; Х. Вернер). Школа генетической психологии обращена к изучению происхождения и развития интеллекта у ребенка и базируется на операциональной теории интеллекта. Работы Ж. Пиаже и его учеников вскрыли закономерности формирования структур интеллекта у ребенка, проанализировали этапы этого процесса (от развернутых действий ребенка с предметами, через символизацию в речи, к умственным операциям во внутреннем плане). Согласно Ж. Пиаже, порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен. При этом внутренние и внешние факторы, прежде всего, социальная и культурная среда, в которой живет ребенок, варьируют сроки достижения развитости и зрелости этих структур.

Идея постоянства, закономерности в возникновении стадий формирования умственных структур у ребенка привела Х. Вернера к определению общего закона развития, применимого для умственной жизни в целом. Х. Вернером выдвинута теория ортогенеза, утверждающая, что эволюция живых организмов происходит в строго определенном направлении, что в природе существует изначальная целесообразность и параллелизм в процессах онто- и социогенеза. В отличие от представителей биогенетической теории, Х. Вернер указывал не на идентичность стадий развития живых систем и организмов, а на их параллелизм, отмечая специфические различия, которые коренятся в субстрате сравниваемых феноменов (289).

Нелинейность, неоднозначность связей между историческим развитием общества и индивидуальным развитием личности была проанализирована последующими исследователями этой проблемы.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского решающая роль в процессе развития ребенка отводится его «социальному сотрудничеству» со взрослым (87). Именно социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, приобретаемых ребенком. Движущей силой и причиной возрастного развития детской психики является организация жизни и деятельности ребенка, его воспитание, социальные условия. С этим фундаментальным положением связано введение в педагогическую науку разработанных Л.С. Выготским понятий: социальная ситуация развития, новообразования, зона ближайшего развития, центральные линии развития, критический возраст, оптимальные (сензитивные) сроки обучения, формы педагогического воздействия, адекватные социальной ситуации (в дальнейшем – положение А.Н. Леонтьева о ведущем типе деятельности).

Исследования учеников Л.С. Выготского доказательно углубили и утвердили эти позиции. Так, в работе А.В. Запорожца анали-

зируется факт преобладания в человеческом мозге коры больших полушарий – органа прижизненного формирования новых знаний и умений. Этим обуславливается значительно меньшее, чем у животных, количество готовых форм поведения у ребенка при рождении и большие возможности научения. Причем, мозг новорожденного существенно отличается от взрослого. Таким образом, процесс созревания детского организма определяется, прежде всего, условиями жизни, а не только генетической программой (144, с. 62).

В современной психологии детство предстает как общественное явление. Его содержание и периодизация, состав и характеристики его периодов исторически изменчивы. Они изменяются вместе с изменением места ребенка в общественных отношениях и возможностями его непосредственного участия в жизни взрослых. Современная динамическая теория психического возраста основывается на характеристике возрастных психологических особенностей не абстрактного ребенка вообще, а ребенка конкретного, живущего в определенных социальных условиях и воспитывающегося определенным образом. «Психика детей одного и того же возраста, живущих в различных социально-исторических условиях и подвергающихся различным воспитательным воздействиям, сохраняя некоторые общие возрастные черты, может приобретать весьма различное конкретное содержание и разные структурные особенности» (144, с. 59). Разработка этого положения происходит на протяжении последних 60-70 лет в таких научных областях как культурно-историческая психология детского развития (Л.С. Выготский и его школа), генетическая эпистемология (Ж. Пиаже), этнопсихологические исследования детства (М. Мид), историческая психология детства (Ф. Ариес), культурологически ориентированная теория возрастного развития «эго» (Э. Эриксон), экология детства (Ю. Бронфенбреннер).

Фундаментальное положение современной науки о социальной детерминанте в развитии ребенка приводит некоторых исследователей к полному отрицанию теории рекапитуляции. К такому выводу, в частности, приходит Л.Ф. Обухова: «Онтогенетический процесс развития – ни на что не похожий, чрезвычайно своеобразный, который проходит в форме усвоений... Детское развитие – непреформированный (не заданный, не закрепленный) тип развития, ...процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития» (289, с. 27–28).

Между тем, Л.С. Выготский, оценивая в свое время различные подходы в русле теории повторяемости, полагал, что биогенетическому закону не следует придавать универсальное значение, но и не стоит его игнорировать. Возрастное психическое развитие ребенка определяется «социальной программой», но в то же время, имеет глубокую органическую основу (88). Л.С. Выготский явился основоположником ведущего метода в современной педагогике – экспериментально-генетического, суть которого в воссоздании генетических процессов и ситуаций развития. При выявлении происхождения психических функций у ребенка он опирался на материалы их исторического социогенеза, а значит, фактически проводил параллель между онтогенезом и историей.

На основе экспериментально-генетического метода в психологии проведены исследования, раскрывающие закономерности онтогенеза. Внутренние, умственные или идеальные действия формируются у человека на основе внешних, материальных действий путем их «поэтапного» изменения и преобразования. Закономерности этих изменений, проанализированные и изученные П.Я. Гальпериным в его теории поэтапного формирования умственных действий (92), универсальны при развитии всех психических функций и сфер чело-

веческой личности. К такому выводу приходит А.В. Запорожец, исследуя с этих позиций формирование мотивационно-эмоциональной сферы ребенка, его нравственных чувств и социальных отношений. (143).

Развивая положение А.Н. Леонтьева о ведущем типе деятельности, А.В. Запорожец ввел в педагогику понятие «амплификации» – развития ребенка за счет оптимального использования специфически детских видов деятельности. Его выводы о необходимости опоры на сенсорный, эмоционально-телесный опыт ребенка в процессе воспитания и обучения актуальны для педагогики детства.

Исследования в современной психологии убедительно доказывают, что телесные ощущения для ребенка первостепенны в освоении окружающего мира. Выводы, сделанные в свое время Ж. Пиаже о «сенсомоторном интеллекте» детей, получили дальнейшее осмысление и развитие в фундаментальных научных исследованиях по психологии детского возраста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева и др.) Полноценное развитие всех психических процессов у ребенка происходит в опоре на его телесный опыт. Не случайно в педагогической практике бытует выражение о том, что «ребенок мыслит телом». Развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления происходит у него в опоре на практические действия. Психология давно признала тот факт, что «психическая структура телесности» (по определению А. Носова) является единственной полноценно функционирующей структурой психики в дошкольном возрасте. Такие структуры, как сознание, логическое мышление, воля находятся у детей в различных стадиях становления. Опора на них не всегда является продуктивной в развитии у детей различных навыков и представлений. Более того, иногда опора

на эти психические структуры оказывается бесполезной, а в худшем случае, противоестественной.

Действие, активная практическая вовлеченность в процесс – единственная гарантия усвоения ребенком знаний. Любое знание должно стать для него «живым действием» (по выражению физиолога Н.А. Бернштейна), связаться с двигательным, телесным опытом. К этому же выводу приходят и современные педагоги: «Тело человека психично... Для того, чтобы ребенок ощущал свое «Я» полностью включенным и эмоционально проживающим игровую ситуацию, его телесное «Я» должно быть физически вовлечено в процесс игры» (295, с. 18).

Ведущим методом работы с дошкольниками в педагогике является «метод опоры на внешние ориентировочные действия». Эти действия ребенка, связанные с движениями и телесными ощущениями, многократно повторяясь, постепенно переходят во внутренний план, закрепляются в сознании, формируются в понятия. При этом процесс интериоризации двигательного, телесного опыта достаточно длителен и охватывает практически все дошкольное и младшее школьное детство. В исследованиях О.А. Абдуллиной, А.А. Плигина (1) выявлена динамика развития сенсорных систем на разных возрастных этапах: от преобладания кинестетической системы у дошкольников и младших школьников до становления в качестве ведущих визуальной и аудиальной систем у старшеклассников.

«Телесное сознание» ребенка ведет его к постижению действительности и ее законов через эмоционально-чувственное переживание образов окружающего мира. Эмоции и чувства напрямую связаны с телесными проявлениями. В дошкольный период происходит интенсивное формирование нервной системы ребенка, доминирующей является деятельность правого полушария, связанная со сферой эмоций. Именно на этой основе формируются в детстве и хранятся



всю жизнь фундаментальные установки, во многом определяющие судьбу человека.

В работе А.Н. Леонтьева (219) зрелая человеческая личность предстает как сложная иерархическая система соподчиненных, подстраивающихся друг над другом уровней отражения действительности и психической регуляции действительности субъекта. Эта система функционирует как единое целое, согласованная работа всех «этажей». При этом детство выступает как поэтапное формирование этих «этажей», и основы личности, ее психическое и душевное здоровье коренятся в эмоционально-телесных процессах.

Существенным моментом является то, что телесное развитие ребенка обладает колоссальным потенциалом. С естественной необходимостью его реализации связаны у ребенка чувства радости, наслаждения от движений, от освоения разнообразных действий. Возможность движения, практических действий для ребенка – одно из самых эффективных средств поддержания его интереса к какому-либо роду занятий.

Ситуация эмоциональной комфортности выступает доминантой в комплексе воспитательных средств, направленных на формирование позитивного, гармоничного мироощущения ребенка. Закрепляясь в раннем детстве, эмоциональные проявления ведут к возникновению относительно устойчивых форм поведения, к формированию характера. Детское переживание радости в дальнейшем превращается в жизнерадостность, оптимистическое отношение к жизни, умение ладить с людьми, успешно решать жизненные проблемы, добиваться поставленных целей. Напротив, затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния выполняют дезорганизующую роль в жизни ребенка, приводят к задержке общего психического развития, а в дальнейшем – к формированию негативной жизненной позиции. Формирование радостного, оптимистического отношения к

жизни, эмоционально положительного самоощущения является важнейшей задачей воспитательного процесса в период детства.

Одной из ведущих идей современной гуманистической психологии является позитивное отношение к биологической природе человека, к его бессознательному, сформулированное К.Р. Роджерсом как «доверие к своему организму как средству достижения наилучшего поведения в каждой ситуации в настоящем» (332, с. 240). По выражению А. Маслоу, организм обладает «биологической мудростью»: «Здоровый организм сам дает ясные и громкие сигналы относительно того, что он, организм, предпочитает или выбирает, или признает желательным положением дел» (253, с. 20). По выводам гуманистической психологии, первичная, биологическая ориентация жизни направлена на удовольствие, поскольку на телесном уровне удовольствие способствует жизни и благосостоянию организма.

Восприимчивость к удовольствию является показателем полноценной жизни, а также и основой личностного самосовершенствования человека. А. Лоуэн отмечает: «Зона телесного и психического комфорта – основа для развития принципов: невозможно развивать принципы, если человеку нечего терять. Без приятных ощущений нет мотивации защищать целостность личности» (243, с. 105.) Необходимость широкого диапазона позитивных переживаний для процесса становления человека акцентируется в работах К.Р. Роджерса. В этом же ключе А. Маслоу развивает теорию о значении пиковых переживаний – удовольствия, радости, экстаза – для приобщения личности к бытийным ценностям (254).

По мысли А. Лоуэна, можно определить удовольствие как ощущение свободных движений в теле: «когда человек находится в состоянии удовольствия, движения его тела ритмичны, не блокированы и имеют выход» (243, с. 105). Расширение и развитие эмоциональной сферы, переживание радостных состояний ведет к формированию оп-

тимистического мировоззрения, что является основой концепции здорового образа жизни. Представители гуманистической психологии подчеркивают существование синергической обратной связи между душевным и физическим здоровьем. По мысли А. Маслоу, «полное здоровье означает открытость себе на всех уровнях» (253, с. 93). Совершенно этому – высказывание А. Лоуэна: «Человек является целостной суммой своего жизненного опыта, каждая часть которого зарегистрирована в его теле... Живая история жизни человека находится в его теле, но сознательная история жизни – в его словах... Чтобы быть целостной личностью, нужно идентифицироваться со своим телом и со своим словом... жить сразу на всех уровнях» (243, с. 112).

Подобные рассуждения приводят исследователей к единому выводу. Оптимальный путь к достижению своей идентичности, путь открытия своего «я», своей первичной природы – обращение к музыке, ритмике и танцам. «Эти искусства так близки нашей психологической и биологической сущности, нашей идентичности, что должны стать основой, сердцевинной в нашем образовании. Опыт такого обучения необходим» (254, с. 175). Через музыкальную ритмику ребенок попадает в мир своего тела и чувств обретает личностно значимый для него опыт эмоциональных переживаний, необходимый для процесса становления человека.

Не менее важным является и голосовое звучание. По меткому наблюдению А. Лоуэна, слово «персона» обозначает «через звук». Согласно этому значению личность отражается в звуке индивидуума, голос передает вибрирующее качество живого организма. Звук напрямую связан со сферой эмоций человека, с его физиологией и субъективной психической реальностью. Тембр голоса человека и набор его оттенков, существующий у каждого в связи с его различными состояниями в разных жизненных обстоятельствах, - это озвученные телесные вибрации, звуковое проявление эмоций, внутренней энергии. Звучание голо-

са, его интонации говорят нам о человеке значительно больше, чем слова, которые он произносит.

В современной культуре человек в течение жизни проходит своеобразный «тренинг» – обучается самоконтролю над звучанием голоса в соответствии с социальной ролью и ситуацией. Приобретение набора форм поведения, в том числе и интонационно-звуковых, необходимо для продуктивного общения в современном обществе: социальные интонационные клише, помогающие скрывать индивидуальные эмоции, важны для четкого выполнения разнообразных социальных ролей. В то же время нарабатываемые интонационные формы общения постепенно приводят к закрытию связей голосового звучания с внутренними природными ресурсами личности. Современный человек постепенно теряет способности использования звука как природного средства психорегуляции (эти способности, свойственные человеку архаических культур, отражены в древних мифах о магической силе звучания, что сегодня воспринимается как сказочное преувеличение).

Ребенок обладает естественной, природной связью голоса со своим собственным телом и внутренним миром. Для младенца, недавно появившегося на свет, звук – почти единственный способ общения с окружающей его действительностью. Через голосовое звучание он выражает свое состояние и воспринимает по звучащим голосам состояние окружающих его людей, узнает их. Когда ребенок издает звуки голоса, в его организме происходят заметные ему самому изменения: напряжение мышц, связок гортани, вибрации воздуха и т.д. Собственное голосовое звучание помогает ребенку исследовать себя, свои ощущения, изменения в организме, взаимодействовать со своим телом, со своей жизненной энергией.

Для ребенка звучание голоса имеет огромное значение. Окружающие его взрослые инстинктивно это чувствуют: общаясь с малышом, невольно изменяют обычную в социальном общении интона-

цию. Избавляясь от привычных интонационно-звуковых штампов, они восстанавливают базовый контакт со своим организмом, чтобы звуками голоса передать ребенку всю свою энергию добра и любви к нему. Любящие взрослые инстинктивно ощущают, как необходима малышу такая энергетическая подпитка – эмоциональное, чувственное общение с ним. С помощью голосового звучания происходит энергообмен между взрослым и ребенком, глубинный контакт на психофизиологическом уровне.

Связь звука с природно-эмоциональным началом человека ощущается, улавливается детьми естественно и органично. Дети очень восприимчивы к интонациям голоса, к его окраске, тембру. Голоса и звуки окружающего мира для детей не просто шумы, но краски, образы этого мира, выражение «души», сути вещей, возможность контакта с ними. Через голосовое интонирование дети взаимодействуют с окружающим миром, получают о нем представления, ориентируются в нем. Голосовые проявления ребенка являются важнейшим показателем его самочувствия, благополучия или дискомфорта его состояния.

Проявление эмоций через звук и движение, обладает колоссальным терапевтическим эффектом. «Ритмический опыт, любовь к телу, его понимание, благоговение перед ним – это пути к пиковым переживаниям, к бытийному познанию, к восприятию внутренних ценностей, конечных ценностей бытия. А такое восприятие обладает терапевтическим эффектом – рост в направлении самоактуализации исцеляет от недугов». (253, с. 173).

Таким образом, анализ параллелей, возникающих в онто- и социогенезе, привел нас к выводу, что *художественно-практическая деятельность на музыкально-ритмической основе*, является соответствующим природе ребенка способом взаимодействия с образами окружающего мира и вхождения в культурную среду общества. Голосо-

вое и двигательное самовыражение под музыку выступает важнейшим средством развития ребенка или, в терминологии А.В. Запорожца, «развитием по пути амплификации». В современных условиях значительного снижения уровня психосоматического здоровья детей обращение в воспитательном процессе к художественно-практической деятельности, связанной с интонированием и движением и направленной на гармонизацию эмоциональной сферы личности, приобретает особую актуальность.

## **2.2. Полихудожественная игровая деятельность на музыкально-ритмической основе как доминантный тип художественного освоения мира в период детства**

В современном художественном воспитании опора на идею параллелизма процессов онто- и социогенеза приводит к пониманию особой роли коллективных музыкально-игровых форм деятельности в период детства. В частности, к такому выводу приходит автор концепции полихудожественного образования школьников Б.П. Юсов. На каждом возрастном этапе автор выделяет «доминирующие в полихудожественном комплексе» искусства, т.е. наиболее ярко представляющие тип художественного сознания ребенка данного возраста, «совпадающие со способами художественного освоения мира и способами вхождения в культурную среду общества». В соответствии с доминирующим искусством выстраивается содержание полихудожественного образования детей каждого возраста. Примечательно, что в 1 классе в качестве базовой основы выступают музыкальные «коллективно-хороводные виды деятельности на основе импровизации и игры». Со 2-го по 5-й классы доминирующим становится изобразительное искусство, в 6 - 9 классах – театр, сцена, танец, в 10 – 12 классах – литература (419, с. 65 - 67). Групповые му-

зыкально-игровые формы деятельности признаются наиболее соответствующими периоду детства педагогами-исследователями лаборатории интеграции искусств ИХО РАО, развивающими идеи полихудожественного воспитания Б.П. Юсова: Е.П. Кабковой, Л.Г. Савенковой, Е.А. Ермолинской, О.И. Радомской, и др. (416).

Идея эволюционного развития художественных способностей личности в соответствии со ступенями развития художественной культуры прорастает в музыкальных методиках относительной сольмизации З. Кодая и элементарного музицирования К. Орфа, в которых так же доминируют коллективные игровые формы музыкальной деятельности. В последнее время, с развитием интереса к зарубежному опыту в области художественного воспитания, эта идея находит своих единомышленников и в отечественной музыкальной педагогике (И.М. Подкаминский, Т.Э. Тютюнникова).

Необходимо отметить, что обе концепции - полихудожественного образования и элементарного музицирования (в российском варианте – творческого музицирования) – связаны с развитием у детей специфических художественных представлений, знаний и навыков. Идея опоры на доминирующие виды искусства в соответствии с теорией параллелизма процессов онто- и филогенеза в художественном воспитании на основе эколого-эстетического подхода специально не рассматривалась в педагогике.

Значимыми в этом плане являются исследования современной психологии, в которых музыка, голосовое интонирование, слитые с танцем, выступают как необходимая основа, фундамент становления личности, здоровой в физическом, психическом и духовном смыслах. При этом исследователями определяются формы художественно-практической деятельности, дающие терапевтический и воспитательный эффект. Так, А. Маслоу подчеркивает, что плодотворной является организация ситуаций спонтанного, свободного выражения ребенком

своего эмоционального мира. В традиционной системе художественного образования доминируют формы представления художественного продукта, которые влекут за собой «диктат объективности», и «озабоченность правильным и неправильным». В случае же самовыражения ребенок может взаимодействовать с самим собой, его психика может раскрыть себя более свободно. Только в этом случае художественно-практическая деятельность может превратиться в «разновидность терапии и роста, поскольку она дает возможность проявиться более глубоким слоям психики, что позволяет их поощрять, укреплять, тренировать и воспитывать» (253, с.102).

Несмотря на то, что коллективные музыкально-игровые формы деятельности признаются психологами и педагогами в качестве доминантных в период детства, их потенциал в личностном развитии ребенка не используется в полной мере. Не исследованы возможности полихудожественной игровой деятельности, основанной на музыкально-ритмической и интонационной импровизации, как средства приобщения детей к эколого-эстетическим ценностям. Основная трудность обращения к полихудожественным музыкальным играм на занятиях с детьми – это отсутствие у педагогов навыков организации такого вида деятельности. Необходим квалифицированный подбор музыкального материала, умение петь, играть на инструменте, владеть навыками пластической передачи музыкальных образов. Педагоги, работающие с детьми, испытывают потребность в методическом осмыслении, систематизации творческих идей и приемов, «разлитых» в практической педагогической деятельности.

В поисках адекватных форм воспитательного воздействия на ребенка средствами искусства плодотворно обращение к теории музыкальной интонации. Тезис о том, что «музыка – искусство интонируемого смысла», выдвинут и разработан ученым-музыковедом Б.В. Асафьевым. В ансамбле социальных функций искусства музыка



как «звучащее мироощущение» играет особую роль. Определяющим фактором «социального статуса» музыки на разных исторических этапах явилась наиболее тесная, по сравнению с другими видами искусства, связь с эмоциональным переживанием мировоззренческих, этических ценностей. Стержнем интонационной теории является представление о музыкальной интонации как о «звукообразном смысле», а об интонировании как об одной из форм проявления человеческого сознания, способа мышления.

Средства музыкальной выразительности лишены понятийности, их невозможно соотнести с определенным содержанием. Согласно интонационной теории свое звукословное единство структурные элементы приобретают в конкретном музыкальном контексте, становясь, по определению Б.В. Асафьева «интонациями». В то же время в разных системах функции и значения тех или иных сходных средств могут оказаться различными. Основной принцип музыкальной интонации – комплексность средств, объединяемых смыслом. В оформлении «интонируемого смысла» каждое средство вносит свой вклад, но ни одно из них в отдельности не может создать интонационное целое, т.е. музыкальный образ.

По мнению Б.В. Асафьева, создателя теории музыкальной интонации, каждая эпоха вырабатывает некоторую сумму звукокомплексов-символов, «интонационно-выразительных постоянств» (24, с. 56). Основные условия восприятия и познания этих «повторяющихся музыкальных речений» – опора на практические слуховые впечатления. «В музыке ничего не существует вне слухового опыта. Поэтому ни одно определение не может возникнуть из «немых», из абстрактных, вне материала музыки лежащих посылок, а только из конкретного восприятия того, что звучит» (23, с. 22).

Б.В. Асафьев подчеркивал изменчивость, динамическую природу подобных интонационных комплексов и ввел понятие «устного му-

зыкально-интонационного словаря эпохи». Формирование его в сознании слушателя происходит следующим образом: наиболее выразительные и волнующие фрагменты становятся своеобразными музыкально-поэтическими символами. «Как слова, они вклиниваются во вновь возникающие произведения и испытывают ряд метаморфоз... Они повсеместно звучат, приходят на мысль, они – не отвлеченные представления, а живые интонации. Их нельзя назвать формами, периодами, схемами, конструкциями, непременно мелодиями, непременно фрагментами. Они отрываются от породивших их произведений: они становятся как бы словами музыки, и их словарь мог бы быть справочником по излюбленным, содержательнейшим звуко сочетаниям той или иной эпохи» (23, с. 266-267).

Б.В. Асафьев указывал на субъективную природу процесса формирования подобного «устного музыкально-интонационного словаря эпохи», ее «памятных мгновений». Это «не абстрактный словарь музыкальных терминов, а каждым человеком интонируемый (вслух или про себя, в различной мере, степени, способе, смотря по способностям) «запас» выразительных для него, «говорящих ему» музыкальных интонаций, живых, конкретных, всегда лежащих на слуху звуко-образований» (24, с. 22). В своих работах Б.В. Асафьев подчеркивал постоянное обновление подобных интонационных формул и выявил самый принцип существования в сознании слушателей музыкальных интонаций, основанный на синтезе устоявшегося и нового.

К вопросам «устройства» и «функционирования» музыкальной интонации обращались вслед за Б.В. Асафьевым многие музыковеды. Л.А. Мазель в работе «Вопросы анализа музыки» (245, с. 24-26) освещает этот вопрос следующим образом. Каждое средство музыкальной выразительности обладает своим кругом выразительных возможностей, складывающимся из объективных свойств вызывать определенные ассоциации и представления. Объединение с другими элемента-

ми, усиливающими связь данного средства с жизненными слуховыми впечатлениями, приводит к образованию некоего первичного комплекса. Откристаллизовавшись в общественном слуховом сознании и закрепившись в определенной музыкальной системе, эти комплексы приобретают значение «слов» или «фразеологических сочетаний» музыкального языка. Существование комплекса в обобщенном виде, независимо от конкретного произведения в качестве некоего «слова» дает возможность слушателю воспринять и понять его даже при появлении в сравнительно новом для него варианте.

Несмотря на то, что в музыковедческий обиход вошли такие выражения, как «слова музыки», «фразеологические сочетания» и т. п., семантика музыкальной интонации весьма условна, символична и только лишь по аналогии может сравниться со словом. Механизм передачи и восприятия информации, заложенной в музыкальной интонации, отличается от способов словесно-понятийного мышления. «Восприятие музыки менее всего напоминает принятие некоторого сообщения, а переживается скорее как прозрение, духовное видение невидимого» (256, с. 166). Музыкальная интонация предстает не столько знаковой структурой, сколько живым организмом, «открыто олицетворяющим духовную жизнь личности. Эта личность, герой произведения, в процессе слушания-«вживания» становится одним из «я» самого слушателя. Вызываемая музыкой актуализация скрытых личностных устремлений, постижения себя самого, новых измерений своей личности и приводит к катарсису». «Бросающееся в глаза «заражение эмоциями» музыки – лишь поверхность музыкального восприятия. Его глубина – в поисках себя, своего места в мире, цельности своей личности» (256, с. 44).

В соответствии с теорией музыкальной интонации выстраиваются основные положения отечественной музыкальной педагогики. На первоначальных этапах обучения в развитии музыкальности ог-

ромную роль играет опора на эмоционально-телесный опыт ребенка. В работе Е.В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия» (275) доказывается, что на начальном этапе музыкального воспитания ребенку необходимо накапливать разнообразные жизненные впечатления и ощущения, связанные со звучанием музыки: речевые, тактильные, зрительные и, особенно, двигательные. Чем богаче и разнообразнее будет этот первоначальный багаж, тем естественнее ребенок будет осознавать и усваивать смысловую выразительность музыкального интонирования.

В музыковедении существует понятие первичных, «неспецифических» (термин Е.В. Назайкинского) свойств музыки. Ими, например, обладает речевое звучание, не связанное со специфически музыкальными закономерностями. Это громкость (динамика), высота (регистр), плотность и окрашенность звучания (тембр), скорость (темп), пульсация звуковой ткани (метр), ритмика, связанная со структурой словосочетаний (прообраз ритмического рисунка в музыке), эмоционально-смысловые повышения и понижения интонации (прообраз мелодического рисунка), членение речевого высказывания на фразы, предложения и т.д. (прообраз музыкальной структуры). К первичным свойствам относятся и разнообразные двигательные, пространственные образы интонаций (изменение темпа – замедление или ускорение движения; изменение динамики – приближение или удаление и т.д.) Данный уровень восприятия и понимания музыки соответствует физическому или элементарно-ассоциативному, по классификации Е.А. Ручьевской (337, с. 18). Он связан с возникновением немusical ассоциаций, основанных на синестезии, взаимосвязи различных соматических реакций и представлений: речевых, слуховых, двигательных, пространственных и т.д. Этот уровень восприятия и позволяет ребенку «материализовать» музыкальное звучание через

движение «в тех или иных пространственных свойствах и отношениях вещей» (по выражению А.В. Запорожца).

Переживание звучащих образов на элементарно-ассоциативном, физиологическом уровне, т.е. посредством движения под музыку, необходимы ребенку в развитии музыкальных способностей. Разнообразные эмоционально-двигательные впечатления ребенка на первоначальном этапе обучения - обязательный элемент музыкальной педагогической технологии.

Данные положения музыкальной педагогики подтверждаются в психологических исследованиях. В контексте проблематики нашего исследования интересны выводы А.В. Запорожца о необходимости действенного характера музыкального восприятия и моторного моделирования звуковысотных отношений на первом этапе их освоения ребенком. «На ранних этапах процесс звуковысотных различий органически связан с развернутым внешним действием... Акустическая стихия чрезвычайно подвижна и с трудом улавливается ребенком до тех пор, пока не удастся смоделировать, как выражается П.Я. Гальперин, «материализовать» ее в тех или иных пространственных свойствах и отношениях вещей» (142, с. 142). Аналогично этапам формирования умственных действий, А.В. Запорожец выделяет этапы формирования акустических представлений. Первый этап связан с моторным воспроизведением звучания и развертывается в практическом плане, с помощью внешних материальных действий с предметами. На втором этапе возникает предварительная ориентировка – предвосхищение в сенсорных процессах практических действий. На третьем этапе происходит свертывание перцептивных действий, и восприятие звуковысотных отношений начинает производить впечатление пассивного, бездейственного процесса. «Внешние ориентировочные действия превращаются в действия идеальные, в движение внимания по полю восприятия» (142, с. 153).

Важным фактом в контексте нашего исследования является то, что этапы освоения акустических музыкальных закономерностей, рассмотренные психологами в рамках онтогенеза, прослеживаются в основных своих чертах и в истории музыкальной культуры, в этапах ее развития от синкретического бытования музыки в архаическом ритуале до современной концертной слушательской традиции в восприятии музыкального искусства.

Основываясь на данном положении, обратимся к анализу соответствия способов художественного освоения мира ребенком дошкольного и младшего школьного возраста типу мышления в фольклорной архаике.

Особенности архаических пластов народной музыкальной культуры в общих чертах сохранились в дошедших до нас произведениях детского фольклора, и выступают не просто как набор специфических средств выразительности, формальных приемов, но как выражение уникального типа мышления на определенном этапе развития культуры. Причем этот тип мышления отвечает состоянию психики ребенка, позволяет решить актуальные для его возраста задачи в полном соответствии со своими возможностями. Рассмотрим по ряду позиций примеры подобного параллелизма.

Детский фольклор сохраняет черты бытования архаического искусства в синкретических формах и в неразрывной связи с игровым (ритуальным) действием. Детские фольклорные песенки – это игровые модели, на основе которых может развернуться увлекательная игра. Слова, связанные с двигательными, зрительными, слуховыми ощущениями, подсказывают мимику, интонацию, движения, вовлекая ребенка в игровое действие. Мелодии песенок естественно возникают из выразительной речи и также естественно чередуются с ней. Поэтому они не требуют тщательного разучивания, точности, чистоты музыкальной интонации и особых усилий для запоминания. Народная педагогика

подсказывает, что отношение к искусству у маленького ребенка иное, чем у взрослых. Для него это – игра, которую он создает доступными ему средствами, в которой он сам является и создателем, и исполнителем.

Эстетика народного искусства и само восприятие искусства в фольклорной традиции принципиально отличаются от эстетики профессионального сочинения, исполнения и слушания музыки. Здесь нет композиторов, исполнителей и слушателей в современном понимании. Песня, танец, разнообразные предметы и украшения существуют как часть ритуала, действия, где не происходит деления на зрителей и артистов, но все являются его участниками и создателями. Искусство в фольклоре «вписано» в быт, в жизнь; красота и польза в нем неразделимы. Таков и детский фольклор. Различные формы художественно-практической деятельности, связанной с речью, движением, рисованием или конструированием являются для ребенка своеобразными играми, в которых он осваивает мир и себя.

Пестушные песни возникли как проявление образно-игрового способа общения взрослого с ребенком. Их главный смысл – звучащий голос близкого, любящего человека. Через звуковые образы колыбельные и пестушки повествовали ребенку о мире, окружавшем его. Этот мир был наполнен лаской, теплом и любовью, удовлетворяя жизненно важную потребность ребенка в комфортном состоянии защищенности вблизи с любящими взрослыми. Носителем этой информации, необходимой ребенку для нормального развития, был голос близкого человека, напевающий песню. При этом мелодии детских фольклорных песенок чрезвычайно просты и очень близки к речевым интонациям. Главное здесь не столько достижение художественного эффекта, сколько эмоциональное общение с ребенком, положительно влияющее на его психику.

В народной педагогике приобщение ребенка к нравственным ценностям происходило в художественно-образной форме через эмоциональный отклик ребенка, через игровое проживание им сюжета и воображаемого вхождения в роль, а через нее – в опыт вымышленного персонажа. На уровне эмоционального взаимодействия со взрослым, в процессе игры ребенок получал первые представления о правилах поведения в окружающем мире. Основа этих правил – любовь и доброжелательность ко всему окружающему, забота близких людей друг о друге, чувство защищенности среди них. Для того, чтобы вызвать у ребенка эмоциональный отклик, «заразить» его эмоциями, включить работу воображения требовалось выразительное исполнение текста, его музыкальное оформление. Поэтому музыка буквально заполняет жизнь ребенка, пронизывает и стимулирует все сферы его развития. Весь детский фольклор поется. Песенки, потешки, прибаутки, считалки, дразнилки – это именно песни, причем песни, вовлекающие ребенка в игровое фантазирование.

Показательно, что такая музыка, неразрывно связанная с речью и движением, являющаяся не столько законченным произведением, сколько моделью для создания игры, есть в детском фольклоре всех народов мира. Гармоничный синтез речи, выразительно интонируемого, пропеваемого слова и связанной с этими интонациями пластики движений является прародительницей музыки, истоком, детством самой музыкальной культуры. Фактом истории музыкальной культуры является длительный этап существования музыки в синкретическом единстве со словом и движением. Процесс интериоризации двигательных, зрительных, пространственных, речевых ощущений в музыкальную интонацию длился на протяжении столетий.

Песенки детского фольклора точно отражают возможности детей в общении с музыкой, а также ярко демонстрируют соответствие процессов онто- и филогенеза в освоении музыкально-акустических



закономерностей. Так, тестирования памяти детей среднего и старшего дошкольного возраста на основе метода повтора звуков показало, что дети лучше всего запоминают ряд звуков, который не превышает пяти тонов. Для наиболее музыкально одаренных детей это, конечно, не предел. Но для большинства – традиционный «объем музыкальной памяти» (282, с. 24). Напевы колыбельных, потешек, прибауток и песен, которые сами дети сочиняют на их основе, как правило, соответствуют этому объему и потому так легко запоминаются и исполняются ими. Песни детских фольклорных жанров складываются из простейших, небольших по объему ритмомелодических интонаций. Небольшой объем попевок – «олиготоника» – свойственен и дошедшим до нас из древности обрядовым песням.

Основой развития музыкальной формы детских фольклорных песен является многократное повторение попевки – интонационной формулы, изменения в которой связаны лишь с меняющейся ритмикой слов. Этот принцип аналогичен ритмическому остинато, который лежит в основе ритуальных композиций архаического фольклора.

Ритмическая организация ритуальных интонационных формул была подчинена направленности на достижение экстатических состояний через определенные телодвижения с помощью остинатных форм (от итал. *ostinato* – многократно повторяющийся ритмический или мелодический оборот). В фольклоре такой прием часто употребляется как композиционный и на более поздних этапах развития: повтор ритмо-мелодической формулы составляет основу структуры многих песен и танцев. Коллективное выстраивание единого темпа и ритма в пении и движении с помощью остинато в традиционных народных культурах используется как оптимальная структура для энергообмена всех участвующих в ритуальном действе. Подобный энергообмен имеет направленный психологический эффект: это ли-

бо своеобразная терапия, либо внушение всем присутствующим определенных состояний, необходимых по ситуации. В особенности же такой прием характерен для архаического фольклора.

В детском фольклоре оstinato создает эффект многократного повтора музыкального материала в процессе его освоения. Любовь детей ко всякого рода повторам известна. Это связано с особенностями детской психики – неразвитостью произвольных процессов восприятия, а отсюда и со свойствами детской памяти. Для прочного запоминания любой информации ребенку требуется многократное ее повторение. Повторяемость основной попевки-формулы в детских песенках как принцип, на котором основывается их музыкальная форма, удовлетворяет эту потребность детской психики.

Близость мелодий детских песенок к естественному речевому интонированию идеально совпадает со специфическими возможностями детского слуха и голоса. Слуховые способности к дифференцированию музыкальной ткани у детей невелики. Исследования показали, что при воспроизведении по памяти музыкальных звуков, интервалов, темпа, ритма дети оперируют не точечными величинами, а довольно широкими зонами, которые дают им значительную свободу исполнения музыкального произведения. Таким образом, у детей музыкальная высота соотношений звуков в мелодии еще поглощается тембром. Дети легко схватывают на слух произведения своего репертуара и свободно интонируют их. Но перенимают дети друг у друга не мелодию в ее точечных звуковысотных и ритмовременных параметрах, а лишь интонационные формулы – эмоционально смысловые звуковыражения песен (282, с. 29).

В архаических жанрах фольклора встречаются такие приемы пения, как экмелика, т.е. пение регистрами и «зонное» пение, напоминающее речевое интонирование. Записать подобную музыку нотами невозможно, как невозможна и точная запись речевого интони-

рования. Приемы исполнения детьми песен часто напоминают фольклорные приемы «зонного» пения и экмелики. Такой тип интонирования, когда повторяется не точная копия мелодической линии напева, а лишь закодированный в ней интонационный символ, в фольклорных исследованиях Э.Е. Алексеева выступает как «предмузыкальный» (9, с. 32).

В исследованиях по фольклору И.И. Земцовского (149) встречается понятие «психологический унисон» для характеристики пения народных исполнителей, когда одна и та же мелодия исполняется каждым участником на удобной для него высоте. По сравнению с академической манерой исполнения такое пение звучит резко, «фальшиво». Подобные фольклорные явления демонстрируют эволюцию музыкального мышления. Прошло много веков, прежде чем обертоновая природа звука была освоена «в вертикали», и голоса народных исполнителей в многоголосном звучании стали выстраиваться в приму, кварту, квинту, октаву, а еще позднее – в терцию (ближайшие в обертоновом ряду интервалы). Фактом музыкальной истории является долгий период бытования линейного мышления, когда унисон существовал только психологически.

Педагогами замечено, что, исполняя песню в своем детском быту, в игровой обстановке, ребенок интонирует лишь те тона, которые удобны для его голоса, и не превышает данный ему природой диапазон звучания (152, с. 46). При пении хором голоса детей встраиваются в компромиссные тесситурные рамки, подходящие для удобного интонирования. Появляются усредненные, промежуточные регистровые участки, в которых и исполняется песня. Таким образом, самостоятельное хоровое пение дошкольников очень близко по своей природе к фольклорному явлению психологического унисона.

В практике совместного пения, когда детей обучают хоровому интонированию, и руководитель сам определяет и подбирает детям

тесситуру исполняемых музыкальных произведений, регистры сглаживаются и «подтягиваются». Тем не менее, чистое хоровое пение дошкольников – явление довольно редкое. Взрослым такое пение кажется фальшивым, а иногда и вовсе воспринимается не как пение, а как речевое интонирование. Необходимо понимать, что в этом проявляется специфика интонирования детей, и подобное исполнение является важной и обязательной стадией на пути развития музыкальности. Произведения детского фольклора идеально соотносятся с этими особенностями детского голоса и интонационного мышления.

В целом приемы освоения и голосового воспроизведения музыкального материала, перенесенные из детского фольклора в музыкальную педагогику периода детства, можно рассматривать как пример здоровьезберегающей технологии. Произведения детского фольклора создают ситуацию естественного оптимального режима для развития детского голоса. В структуре их напевов, в содержании текстов, насыщенных элементами звукоподражания, точно отражены певческие и интонационно-ритмические возможности ребенка на различных ступеньках возрастного развития. Незатейливые интонации песенок детского фольклора могут легко преобразовываться детьми, варьироваться, досочиняться. Игровые движения в процессе интонирования способствуют развитию певческих навыков, связанных с артикуляцией, дикцией, дыханием, звукообразованием.

Все перечисленные факты подтверждают выводы современных педагогов и психологов о полихудожественной игровой деятельности на музыкально-ритмической основе как доминантном типе художественного освоения мира в период детства. Анализ подобной деятельности на примере детского музыкального фольклора позволил нам сформулировать ее основные черты и выразить их в следующем определении. Детская полихудожественная игровая дея-

тельность - это деятельность, опирающаяся на художественные образы различных искусств, но при этом выходящая за пределы собственно музыки, хореографии, изобразительного искусства, поэзии и т.д. в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, двигательной импровизации. В полихудожественную игровую деятельность дети входят с позиции творцов, где они, пользуясь элементарными, доступными им средствами, могут импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания, включать в свой личностный опыт эколого-эстетические ценности, воплощенные в образах искусства. Включение ребенка в полихудожественную игровую деятельность, организованную по законам бытования искусства устной традиции, является условием эффективного переноса в педагогический процесс механизмов психорегуляции, социализации и эмоционально-деятельностного переживания мировоззренческих ценностей.

### **2.3. Возрастной портрет ребенка в музыкальных жанрах детского фольклора**

Выражение «возрастной портрет» прочно вошло в обиход педагогических исследований. На сегодняшний день оно существует в виде метафоры и не имеет устоявшейся, четко определенной структуры. В задачи нашей работы не входит исследование структуры и содержания компонентов понятия «возрастной портрет». Определимся лишь в основных направлениях рассмотрения возрастного портрета современного ребенка в контексте интересующей нас проблематики.

Понятие «возрастной портрет» рассматривается в работе И.С. Кона как «специальный набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают

и утверждают себя в качестве "мы" отличного от всех остальных возрастных общностей» (179, с. 94). Возрастной портрет предстает как определенная комбинация взятых в единстве антропологических и социально-психологических характеристик человека на конкретной ступени развития, он соединяет в себе тип нервной деятельности, познавательные, эмоциональные и волевые процессы, проявляющиеся в переживаниях, суждениях, поступках. В каждом периоде детства на первый план выдвигаются определенные специфические развивающие задачи, необходимость реализации которых и наполняет содержанием возрастной портрет ребенка. Это своего рода показатель относительно замкнутого цикла детского развития, имеющий динамику от этапа к этапу и свою внутреннюю структуру. Возрастной портрет меняется при переходе от одного возрастного периода к другому.

Человеческое детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу. В современной психологии детство предстает как общественное явление. Его содержание и периодизация, состав и характеристики его периодов исторически изменчивы. Они изменяются вместе с изменением места ребенка в общественных отношениях и возможностями его непосредственного участия в жизни взрослых.

Возрастной портрет претерпевает изменения в каждую историческую эпоху развития человеческого общества. Это обусловлено уровнем развития науки и требованиями времени, определяющими цели и задачи в педагогическом процессе воспитания подрастающего поколения. Понятие «возрастной портрет» предстает как определенная ступень, этап в становлении личности, развивающейся в русле запросов и требований, предъявляемых ей современным обществом. Изменения в социальной программе, предъявляемой обществом

подрастающему поколению, влечет за собой необходимость внесения корректив в воспитательно-образовательные стандарты.

В условиях современного общества на основе единой системы общественного воспитания складывается «развитое» (В.Т. Кудрявцев) детство, т.е. детство, дифференцированное по составу своих возрастных периодов, характеристика которых в последние годы и получила название «возрастной портрет». Между тем, остается не осмысленным содержательное наполнение возрастного портрета ребенка в соответствии с запросами и требованиями современного общества к развивающейся личности.

Таким образом, понятие «возрастной портрет» вбирает в себя нормативные возрастные показатели, но так же и определяет перспективы вхождения ребенка в современную культуру, его индивидуальные возможности собственного воспроизводства социального опыта на каждом возрастном этапе развития. На современном этапе формирование социально-психологических качеств личности в период детства в соответствии с возрастным портретом подразумевает реализацию определенных образовательно-воспитательных стандартов в процессе воспитания ребенка с учетом его индивидуально-личностного развития и социальных запросов современного ему общества на принципах природосообразности и культуросообразности.

Данные рассуждения позволили нам выделить следующие компоненты в структуре возрастного портрета личности в период детства на современном этапе:

- требования общества к личности в качестве цели, перспективы развития ребенка;

- образовательно-воспитательный стандарт (социально-психологические характеристики «стандартного возраста», центральные линии развития);

- ведущий тип деятельности и адекватные ему природосообразные и культуросообразные способы педагогического воздействия.

Социально-психологические характеристики «стандартного возраста» (по определению Л.С. Выготского) на различных этапах дошкольного детства проанализированы, изучены, широко и объемно представлены в фундаментальных научных исследованиях по психологии детского возраста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Мухина, Урунтаева и др.)

Менее осмыслено современной педагогической наукой содержательное наполнение компонента «требования общества к личности в качестве цели, перспективы развития ребенка». Современных психологов и педагогов волнует проблема соответствия сегодняшних реалий развития личности в период детства нормативным возрастным стандартам, предъявляемым психолого-педагогической наукой. Специалистами периода детства отмечается, что существующие подходы к обучению и воспитанию рассчитаны на ребенка «вообще», вне культурно-исторической ситуации его развития, в них не учитывается специфика исторически нового типа детства, складывающегося на рубеже XX и XXI веков. Изменения в возрастном портрете современного дошкольника и младшего школьника на сегодняшний день до конца не осмыслены.

Необходимо осмысление с позиции современной социокультурной ситуации и такой значимой составляющей возрастного портрета как ведущий тип деятельности и адекватные ему формы педагогического воздействия. В контексте нашего исследования актуальна характеристика художественно-практической деятельности как разновидности ролевой игры, необходимой в педагогическом процессе вос-



питания периода детства. Один из путей – обращение к опыту народной педагогики, его осмысление и грамотная трансформация в современные условия.

Обращение к фольклору педагогики детства и актуально, и естественно. Игровые, художественно-образные формы фольклора близки детскому восприятию, доступны переживанию в детском возрасте, соответствуют психике ребенка, отвечают его возможностям и потребностям. Передаваясь от одного поколения к другому в течение многих столетий, произведения детского фольклора обрели содержание и форму, соответствующие особенностям детской психики, законам детской эстетики. В детском фольклоре находится ключ к пониманию возрастной психологии, и в этом смысле его можно рассматривать как универсальную дидактическую систему по воспитанию личности ребенка, здорового духом и телом. Жанры детского фольклора появляются в жизни ребенка в определенной последовательности, решая воспитательные задачи, актуальные для каждого конкретного возрастного этапа, заключая в себе эталоны отношения к миру и к окружающим людям и представляя собой природосообразные формы педагогического воздействия.

Рассмотрим воспитательные возможности жанров детского фольклора с позиции выделенных нами компонентов возрастного портрета современного ребенка. Прежде всего, проанализируем их потенциал с точки зрения выполнения требований общества к воспитанию экологически ориентированной личности.

Сознание любого народа экологично в своих основах, поскольку зиждется на гармонии человека с природой. Традиционная культура ориентирована на природу. Мир фольклора – мир особых отношений человека с природой. Гармония этих отношений построена на ощущении родства, единства человека с окружающим миром, на представлениях об универсальности законов, направляющих жизнь природы и че-

ловека.

В исследовании С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (126) выявлены генетически характерные черты мировоприятия и контакта с природой у детей дошкольного возраста. В частности, проанализирован феномен «наивного язычества» в детском возрасте – антропоморфический способ осмысления мира. Ребенок четко не дифференцирует свое «Я» и окружающий мир, переносит свои внутренние побуждения на реальные связи вещей (в свое время это отмечал еще Ж. Пиаже). Он «считает различные природные объекты субъектами, способными думать, чувствовать, иметь свои цели и желания» (125, с. 24). Наряду с субъектным восприятием природы детям свойственен эгоцентризм и артификализм, что приводит к своеобразному прагматизму в отношении к ней. В терминах экологической психологии такой тип отношения дошкольников к природе характеризуется как «познавательный субъектно-прагматический». Авторами установлено, что «на взаимодействие дошкольников с природными объектами самое существенное влияние оказывается степенью сформированности у них представлений о живом. Чем она выше, тем более спокойно ребенок ведет себя при контакте с природным объектом, больше проявляет познавательный интерес к нему, ориентируется при взаимодействии на состояние и благополучие самого природного объекта, а не на оценку его действий взрослым и т.д.» (126, с. 216).

Близость детского восприятия природы фольклорному типу мировосприятия усиливает значение народного творчества в экологическом воспитании ребенка. Народное творчество раскрывает идею единства человеческого и природного начала, их общие корни. В художественно-поэтических образах фольклора живая природа помогает человеку, взаимодействует с ним, если человек бережно к ней относится. В формировании у детей отношения к природе как к

живой заключается огромное воспитательное значение образов фольклора.

В фольклорных песнях, загадках, пословицах, поговорках, прибаутках, сказках воплощено гуманное отношение к природе, восхищение ее красотой. Яркие образы фольклора соответствуют наглядно-образному мышлению ребенка, доступны детскому пониманию. Мир народных пословиц, поговорок о природе, сказок о растениях и животных притягателен для ребёнка. Народное искусство с его яркой образностью создаёт благоприятную почву для накопления детьми представлений об окружающем мире, познания его закономерностей. Народное искусство доступно детям и по воспроизведению в самостоятельной деятельности. Это дает возможность активного взаимодействия детей с фольклорными образами, вовлечения детей в игровую, художественно-творческую деятельность. Игровые способы воспитательного воздействия на ребенка создают атмосферу без принуждения и назидания, соответствующую традициям народной педагогики. В игровом, эмоционально-образном общении с окружающим миром дети получают разнообразные представления о природе, учатся замечать ее красоту, бережно и сочувственно относиться к ней, выражать в художественной деятельности полученные впечатления и представления.

Образное мышление и образное восприятие окружающего мира составляют суть традиционной культуры. В народном представлении «истина», «добро» и «красота» соединены в одном образе, существуют в неразрывном единстве. В этом смысле фольклорный тип мышления актуален для педагогики периода детства, созвучен ее устремлениям. Педагоги и психологи отмечают «особую чувствительность детей дошкольного возраста к эмоциональному восприятию, пониманию и переживанию нравственного смысла поступка» (54, с.17). В представлении ребенка эстетические категории «отождеств-

ляются с конкретными образами: красота отождествляется с добром, а безобразное со злом. Такова особенность детского мышления» (228, с. 22).

В соответствии с принципами народной педагогики огромное воспитательное значение для детей дошкольного возраста имеют произведения, содержанием которых выступает красота человеческих чувств, воплощенных в гармоничных, выразительных формах. Искусство, увлекающее детей своей красотой, утверждает в их сознании взаимосвязь высших духовных ценностей – Истины, Добра и Красоты. Общение с красотой, воспитание красотой необходимо детям. Образы Прекрасного в искусстве – это всегда символы миропорядка, выражение глубинной первоосновы бытия. Прикосновение к этим образам, включение их в свой чувственный опыт приводит душу в гармонию с миром. Общение ребенка с образами Прекрасного в искусстве, подражание прекрасным образцам является условием формирования у него здоровых душевных качеств, выстраивания в его эстетическом сознании образа доброго и гармоничного мира.

Детский фольклор актуален для современной педагогики детства и в качестве специфического «дидактического материала» по воспитанию ребенка, здорового духом и телом в опоре на адекватные природосообразные и культуросообразные способы педагогического воздействия.

Как уже отмечалось, музыкально-игровой, ритмический компонент играет ведущую, доминантную роль в произведениях детского фольклора. Для детской психики благотворно уже само по себе исполнение и звучание фольклорных напевов. Их звуковые образы, отшлифованные временем и проверенные на многих поколениях детей, содержат ритмы и интонации здоровья, нацелены на положительный психотерапевтический эффект. Кроме того, они содержат информацию о мироощущении народа и психосоматических нацио-

нальных особенностях, что делает их носителями своеобразного «генетического кода». Эти интонации включают, приводят в действие определенные механизмы в организме ребенка, помогающие ему получать и усваивать духовно-ценностную информацию об окружающем мире, о его фундаментальных основах. Такая информация необходима ему для развития, для ориентации в окружающем мире и адаптации к нему. Основу ее составляют любовь к своему краю и к своему народу, бережное, ответственное отношение к «живой», одухотворенной природе.

На пути возрождения народных традиций в воспитании детей необходимо понимание того, что фольклорные произведения – не музейные экспонаты, которые «нельзя трогать руками», в которых нельзя ничего менять. Фольклорные произведения – функциональные творения, рожденные потребностями самой жизни. Путь постижения традиций народной педагогики – в усвоении самих принципов и в грамотной трансформации этих принципов в современные условия. Проанализируем с этой точки зрения возможности жанров музыкального детского фольклора в формировании опыта гармоничных взаимодействий с окружающей средой у современных детей.

Первые песни, с которыми встречается ребенок в своей жизни, – колыбельные. Колыбельная песня родилась из необходимости помочь маленькому ребенку при засыпании. Длительный, спокойный и глубокий сон нужен малышу для быстрого роста и развития. Ведь детский организм занят собственным выстраиванием и созиданием, и в первый год жизни этот процесс идет особенно быстрыми темпами. Сам младенец не способен с помощью волевых усилий переключить свои эмоциональные состояния, стабилизировать их, «сознательно» успокоиться и перейти ко сну, как это делает взрослый. Часто для ребенка переход от бодрствования ко сну является стрессовой ситуацией. Поэтому все средства выразительности в колыбельной

песне: темп, мелодика, ритмическая структура – направлены на то, чтобы выровнять пульс, дыхание ребенка, снять эмоциональное возбуждение, успокоить его и усыпить.

Однако колыбельная песня – это не только укачивание, убаюкивание ребенка, но, прежде всего, общение с ним близкого, любящего человека через ласковые, успокаивающие интонации, создание для него комфортного состояния защищенности вблизи с любящими взрослыми. Ведущей деятельностью ребенка младенческого возраста является общение. Это первое проявление его социальной активности, необходимое для него средство психического развития. В первые годы жизни основной жизненный опыт ребенок приобретает только через общение с окружающими людьми – носителями этого опыта. Разнообразное, интенсивное общение в раннем детстве – фактор, определяющий собственно развитие ребенка. Пение колыбельных песен в народной традиции реализовывало потребность ребенка в общении, способствовало накоплению у него чувственных впечатлений об окружающем его мире. Благодаря мягким интонациям колыбельных песен мир, окружающий ребенка, был наполнен лаской, теплом, уютом и любовью.

Если колыбельная песня в традиционной культуре предназначалась для общения с ребенком в момент его засыпания, то пестушка была нужна для общения с ним в часы бодрствования. Согласно правилам народной педагогики, ребенку в период бодрствования необходимы положительные, радостные эмоции – для нормального умственного и физического развития. Пестушка – это веселое общение взрослого с маленьким ребенком с помощью интонаций и тактильных взаимодействий: потягиваний, поглаживаний, ласковых похлопываний, потираний и т.д. С помощью таких ритмичных поглаживаний, сопровождающихся эмоциональным речевым интонированием, взрослый легко отвлекал малыша от негативных эмоций, переключал

чал его на состояние радости и веселья. Тактильное и интонационное взаимодействие на основе пестушек закладывает программу доброжелательных отношений между взрослым и ребенком.

Немаловажным обстоятельством является то, что успешность физического и умственного развития маленького ребенка напрямую зависит от доверительного контакта со взрослым. Малыш легко осваивает то, что его заинтересовало, и принимает что-то только от того человека, которому он доверяет и к которому испытывает симпатию. Таким образом, колыбельные и пестушки являются эффективным и адекватным младенческому возрасту воспитательным средством для формирования у детей основы гармоничных взаимоотношений с окружающим миром. В этом возрасте ее составляют насыщенное положительными эмоциями чувственное общение с близкими людьми, ощущение любви окружающих, эмоциональный и телесный комфорт.

С детьми в возрасте от 1-го до 3-х лет играли в потешки. Слово «потешка» и обозначает «игрушка». Это веселая песенка-приговорка, побуждающая взрослого к игре с малышом. Главное назначение потешки – выработать у малыша игровые навыки, подготовить его к познанию окружающего мира в процессе игровой деятельности. В этом возрасте сверстник еще не представляет для малыша особого интереса, и основным партнером по игре выступает его собственное тело. Потешки полностью удовлетворяют потребность ребенка играть со своим телом, изучая и осваивая его, поскольку «героями» их текстов и являются части тела («Мы ногами топ-топ-топ, а руками хлоп-хлоп-хлоп и т.д.»).

Общение у детей данного возраста носит ситуативно-личностный характер, что означает необходимость индивидуального контакта взрослого с ребенком. Игры на основе потешек, в которых внимание ребенка сосредоточено на нем самом, на его собственном

теле, реализуют и эту потребность ребенка. Дети 2-х – 3-х лет характеризуются произвольностью психических процессов, несформированностью механизмов физиологической саморегуляции организма, низким уровнем сенсорной координации. Ребенок в этом возрасте не может осознать субъективных ощущений физического дискомфорта, объяснение которых с точки зрения взрослого могут быть достаточно простыми: ребенок не выспался, хочет пить, ему жарко или холодно, одежда или обувь неудобны и стесняют движения, вызывают раздражение кожи и т.п. Потешка, привлекающая внимание к различным частям тела ребенка, к деталям его одежды, помогает взрослому ненавязчиво, в игровой ситуации выяснить причину его капризов или беспокойства.

Главное новообразование раннего возраста - овладение речью, что существенно влияет на последующее развитие ребенка. Потешка ведет обучение родному языку на простых и доступных пониманию ребенка образцах речи, а главное – обучает в двигательной игре, доставляя ему удовольствие. Сегодня доказанным фактом является существование на ладонках и кончиках пальцев особых рецепторов, связанных с речевыми центрами мозга. Развитие мелкой пальцевой пластики в пальчиковых играх-потешках имеет огромное значение для речевого развития ребенка. В процессе игр ребенок сгибает и разгибает свои пальчики, растирает их, массирует, учится координировать свои движения. Пальчиковые игры являются действенными упражнениями и на развитие выразительности речевых жестов и интонаций, что также способствует овладению речевыми навыками. Жесты, сопровождающие речевое интонирование в детских фольклорных текстах, всегда немного утрированы, укрупнены, а потому понятны детям, легко схватываются и копируются ими. Обыгрывание песенок-потешек в движении помогает детям научиться соотносить



эмоциональную окрашенность интонации с ритмикой и пластикой своего тела.

Мелодии песенок рождены из выразительной речевой интонации, в которой подчеркиваются, иногда даже утрируются эмоциональные состояния. Эти эмоции всегда положительны. Ритмика несложных напевов четкая, подвижная, побуждающая к веселым энергичным движениям. Ее тексты требуют не только эмоционально выразительного интонирования, но и выразительной образной мимики, пластики движений. Звукоподражание, обыгрывание сюжета в движениях, показ действий – эти приемы призваны заменить отсутствующие пока в речи детей слова, включить их в веселую стихию игры.

Мышление ребенка в возрасте 2-х – 3-х лет носит наглядно-действенный характер. Познание окружающего мира происходит в процессе реальных предметных манипуляций. Ведущим типом игры является предметно-манипулятивный. К 3-м годам у детей формируется наглядно-образное мышление. От манипулирования предметами ребенок способен перейти к манипулированию представлениями и образами. При этом, как подчеркивает Р.С. Немов, «сфера его познавательной деятельности сосредоточена на реальном, предметном, непосредственно окружающем его в данный момент мире. Он познает то, что видит перед собой сию минуту» (279, с. 144). Пальчиковые игры-потешки прекрасно вписываются в рамки этих требований. Пальчики в игре превращаются в «сорок», «мышек», «братцев» и т.д. С пальчиками можно играть, как с некими персонажами-образами.

В процессе игры в потешки на уровне эмоционального взаимодействия со взрослым ребенок получал первые уроки нравственности. Тексты потешек, предназначенные для самых маленьких, включают в себе элементарные сведения о правилах поведения среди

ближайших ребенку людей. Основа этих правил – любовь и доброжелательность среди близких людей, их забота друг о друге, чувство защищенности среди них. Тексты песенок-потешек, содержащие элементарные нравственные уроки, не навязывают ребенку правила, а воплощают их в ярких и доступных его пониманию образах. Так, пальчики превращаются в дружную семейку, где у каждого обнаруживаются свои обязанности («этот пальчик в лес ходил, этот пальчик суп варил...»).

Главное же, с точки зрения приобщения ребенка к эколого-эстетическим ценностям, заключается в том, что потешка выступает действенным средством для гармонизации ребенка с окружающей его действительностью, для формирования у него позитивного мировосприятия. Счастливый человек живет в согласии с природой, с окружающими и с самим собой. Значимость оптимистического отношения к жизни для физического и психического здоровья человека доказана в многочисленных работах педагогов и психологов (Н.М. Амосов, М. Аргайл, А.С. Белкин, А. Лоуэн, А. Маслоу, Г. Селлье, Э. Фромм и многие другие). Радостное, счастливое настроение ребенка является основой его физического и психического здоровья, доброжелательного отношения к людям, к окружающему миру, развития чувства доброты и гуманности, залогом успешности и полноты дальнейшей жизни.

Немаловажно и то, что в произведениях детского фольклора образы природы, животных и птиц очеловечены и персонифицированы. В традиционной культуре ребенок с малых лет ощущал родство, единство человека с окружающим миром, на чувственном, образном уровне получал представления об универсальности законов, направляющих жизнь природы и человека. Одухотворенные и очеловеченные образы природы с детства окружали ребенка, входили в его игры и настраивали на особое отношение к природе – как живой,

нуждающейся в участии человека, взаимодействующей с ним. Яркий пример подобной персонификации явлений природы являются прибаутки – веселые песенки-игры, героями которых выступают звери, птицы, насекомые, олицетворяющие характеры людей и их взаимоотношения.

Прибаутка выступала оптимальной формой игрового воспитательного взаимодействия с ребенком в возрасте 4-х – 5-ти лет. Исследования психологов показывают, что самым эффективным способом сделать информацию привлекательной для ребенка 4-х – 5-ти лет является «одушевление» (126). Ребенок легче воспринимает и запоминает те сведения, которые касаются кого-то живого. В этом возрасте дети проявляют особый интерес к сказкам. Прибаутки по содержанию и напоминают маленькие сказочки. Взаимоотношения между животными, птицами и насекомыми в прибаутках являются моделью человеческих взаимоотношений.

Важными новообразованиями в этот возрастной период являются: завершение в основном процесса формирования активной речи и выход сознания за пределы непосредственно воспринимаемой действительности. Развитое воображение в этом возрасте – свидетельство нормального умственного развития. Воображение помогает ребенку опереться не только на свой, но и на чужой социальный опыт, что очень важно с педагогической точки зрения. Через эмоционально-образную работу фантазии и воображения ребенок усваивает моральные и нравственные нормы, компенсирует недостаточные пока реальные возможности преодолевать жизненные трудности, решать проблемы социальных взаимодействий.

В прибаутках разыгрываются воображаемые ситуации, требующие нравственной оценки. Нравственный урок содержит элементы насмешки над растяпами и лентяями, шутливое наказания провинившегося. Однако этим провинившимся оказывается не сам

ребенок, а вымышленный персонаж, действующий в условной ситуации. В данном случае включение работы воображения у ребенка связано с аффективно-защитной функцией, предохраняющей легко ранимую душу ребенка от чрезмерно тяжелых для него травм и переживаний. Эмоционально-защитная роль воображения состоит в том, чтобы через воображаемую ситуацию происходит разрядка возникающего напряжения и своеобразное, символическое разрешение конфликтов. Прибаутки, таким образом, преподают детям доступный и необходимый урок поведения, облеченный в занимательную форму.

Начало развития детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещать одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других. В народной педагогике этот процесс поддерживается и стимулируется с помощью прибауток: художественный прием замещения характеров и взаимоотношений людей на повадки животных развивает способность к воображению. Работа воображения связана с эмоциональной, образной сферой, опирается на зрительные, слуховые, двигательные ощущения. Все это в избытке предоставляет ребенку прибаутка, удовлетворяя к тому же и потребность в радости, смехе, юморе и игре. Все средства выразительности прибаутки направлены на создание яркого художественного образа, на то, чтобы сделать ее эстетически действенным произведением. Столь остро эта задача не ставилась в колыбельных, пестушках, потешках – жанрах, связанных с более ранними периодами детства. Выдвижение на первый план в прибаутке художественных задач связано с ее основной педагогической направленностью – развитием воображения у ребенка. Работа воображения эффективнее всего развивается во взаимодействии с художественными образами, в

творческой деятельности. Кроме того, для детей 4-х – 5-ти лет характерен интерес и тяга ко всему красивому, эстетически ценному.

Прибаутка вовлекала детей в игровое творчество. Игры на основе прибауток сами собой рождались в детской среде, передавались от одного поколения детей к другому. Многие из них живы и сегодня. В этих играх реализована потребность детей в шутке, в радостных положительных эмоциях, в энергичных движениях, в совместных с другими детьми взаимодействиях.

В произведениях детского фольклора художественные задачи выступают в единстве с воспитательными задачам, актуальными для развития личности с точки зрения психофизиологических законов роста. Одной из ведущих задач детских фольклорных игр является развитие коммуникативных навыков ребенка, обогащение возможностей его социального общения.

Понятие “общение” охватывает широкий круг явлений. Оно включает процессы взаимодействия людей, их взаимовлияния, взаимопонимания, сопереживания, причем, как на уровне осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, так и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми. Общение понимается как важнейший фактор в формировании всей системы знаний, умений и навыков, в развитии сознания и психики человека, в становления его личности.

В среднем и старшем дошкольном возрасте (5-ти – 6-ти лет) доминирует потребность в общении со сверстниками. Полноценное игровое общение со сверстниками является важным условием для нормального психического развития ребенка старшего дошкольного возраста. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими в игру из-за неумения установить контакт и организовать общение, чувствует себя уязвимым, отвергнутым. В одних случаях, это порождает пассивность, резкое понижение самооценки, устойчи-

вое негативное отношение к общению, ведет к замкнутости и обособленности. В других случаях, «отверженные» дети становятся неуравновешенными, капризными, легко возбудимыми. Безудержность и неадекватность эмоциональных проявлений ведет к возникновению конфликтных ситуаций, к дезорганизации их деятельности, становится тормозом на пути развития личности.

Игры детского фольклора, связанные со старшим дошкольным возрастом, являются уникальным средством социального развития, поскольку учитывают возрастные психофизиологические особенности ребенка, его интересы и творческие возможности. Это своеобразная начальная школа по освоению навыков сотрудничества: здесь отрабатывается и умение действовать в рамках правил, и способности эмоционально откликаться на состояние другого, «болеть» за партнера, формируются навыки взаимовыручки и чувство «локтя», а также множество других качеств, необходимых ребенку для полноценного самоощущения в детском коллективе. Произведения детского игрового фольклора представляются сферой социального творчества ребенка, фактором социализации личности.

К коммуникативным играм можно отнести детские фольклорные танцы, поскольку они являются своеобразной формой общения детей. В фольклорной традиции танец связан с определенным ритуалом, жизненным событием. Поэтому рисунок народного танца всегда наполнен глубоким смыслом, прочными нитями связан с жизнью, с культурой взаимоотношений людей. В фигурах народного танца запечатлена особая пластика, свойственная национальному характеру, а главное – запечатлены определенные модели поведения, способы выражения эмоций в рамках принятых в культуре народа норм. Фигуры детских фольклорных танцев щедро насыщены невербальными формами поведения: приветливые поклоны, жесты вежливого прощания, обмен с партнером хлопками в ладоши, дружеские жесты и пожатия

рук, выразительные приветственные взгляды, улыбки, одобрительные возгласы и т.д. Движения в них очень простые, несложные для запоминания. В основе танцевальных сюжетов – образы дружелюбия, партнерской поддержки, одобрения индивидуальных решений в рамках коллективного взаимодействия.

Невербальные средства общения, составляющие основу фольклорных игр и танцев, играют огромную роль в развитии коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста. Невербальная коммуникация связана с деятельностью правого полушария головного мозга человека, т.е. со сферой эмоций, с наглядно-образным мышлением, с целостным восприятием окружающего мира. Известно, что деятельность правого полушария является доминирующей в дошкольном возрасте, и воспитание ребенка в гармонии с его природой обозначает опору на правополушарный тип мышления, на его эмоциональную сферу.

Невербальные средства общения возникают в онтогенезе первыми. Еще не владея словесной речью, малыш успешно сообщает взрослым о своих состояниях и желаниях с помощью движений, мимики, интонаций голоса. Эти биологически обусловленные возможности психики ребенка обеспечивают ему взаимодействие с матерью, что необходимо для его выживания и нормального развития. Мимика, жесты и голосовое интонирование – главные средства общения ребенка со взрослым до овладения речью. Но и в дальнейшем средства невербальной коммуникации продолжают играть значимую роль в общении ребенка, т.к. дают ему возможность более полно выразить свои чувства, мысли, желания, лучше понять партнера по игре, эмоционально подстроиться к нему, ярко и полно пережить эмоциональные переживания и игры. Через невербальные средства общения ребенок быстро и эффективно включается в процесс освоения правил поведения и законов взаимоотношений между людьми.

Фольклорные игры и танцы, построенные на невербальных средствах коммуникации, выступают как выверенный веками, народным опытом эффективный способ социализации личности ребенка.

К сожалению, фольклорные игры теряют привлекательность для современных детей. Радио, телевидение, современная художественная среда вытесняют фольклорные образы. Серьезной проблемой в условиях современного города является постепенная потеря собственно традиции совместной детской игры. Усиливающаяся в последние годы криминогенная обстановка заставляет родителей всеми способами уберегать своих детей от пагубного воздействия улицы. Недоступная для многих родителей плата за детские сады и оздоровительные детские лагеря еще более сокращают возможности детей в совместных играх. Все это усугубляется заполнением жизни детей общением с аудио- и видеотехникой. При этом, современные компьютерные игры нацеливают детей на игру ради выигрыша, дезорганизуют их в границах дозволенного и недозволенного, развивают стремление к доминированию, самоутверждению любой ценой и, таким образом, имеют асоциальную направленность.

«Домашние» дети, приходящие в садик непосредственно перед школой, часто не умеют общаться друг с другом. Это новая проблема, появившаяся сравнительно недавно в педагогике дошкольного детства. В стремлении к ранней интеллектуализации своего ребенка современные родители зачастую не уделяют внимания его физическому, психическому, социальному развитию. Между тем, старший дошкольный возраст – не только ступенька к школе, но и уникальный, самоценный период в жизни ребенка. Прежде всего, это период активного формирования социально-психологических основ личности, приобщения к человеческой культуре, воспроизводства социального опыта. Усвоение ребенком норм общения, овладение навыками индивидуальной и коллективной работы, умение принимать и любить себя,



доброжелательно относиться к окружающему миру – факторы, определяющие его дальнейшую судьбу, возможность в будущем чувствовать себя успешным и достойным членом общества, полнее реализовать себя. В традициях народной педагогики эти правила были успешно реализованы.

Для педагогов в этой ситуации особой задачей является возрождение игровой практики в начальной школе и ДОУ, творческое развитие принципов народной педагогики, обращение к фольклорным играм как воспитательному средству, социализирующему и развивающему личность ребенка.

Важнейшим новообразованием в младшем школьном возрасте является теоретическое сознание и мышление. Кругозор современного школьника расширяется и формируется в процессе учебной деятельности с разными источниками информации. В то же время особенноостью мышления в младшем школьном возрасте является способность к оперированию мыслеобразами, где рациональное соединяется с эмоциональным, где происходит развертывание абстрактного понятия и выведение из него новых смыслов, связей, производных образов на основе воображения. Поэтому особенно актуальны в этом возрасте поэтические образы, придающие обретаемым знаниям о мире личностные эмоциональные оттенки и смыслы, и в целом опора на творческую деятельность ребенка в его развитии.

В традиционной культуре дети в возрасте современных учеников начальных классов школы активно вовлекались в трудовую жизнь взрослых. Однако народной педагогикой тонко подмечена эффективность поэтического образа в нравственном воспитании личности.

Значительный нравственно-эстетический потенциал заложен в русских народных пословицах и поговорках. Пословицы и поговорки – особый вид устной поэзии, веками впитывающий в себя трудовой опыт многочисленных поколений. Через четкую ритмику слов, инто-

национную окраску, использование специфических языковых средств выразительности они передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Емкий поэтический образ помогает увидеть эстетическую ценность положительных нравственных качеств человека. Пословицы и поговорки не велики по объёму, но очень ёмки по смыслу, и с этим связана их особая эмоциональная насыщенность. Это яркое, броское обращение одновременно и к разуму, и к чувству.

Пословицы и поговорки являются эффективным средством развития у детей бережного отношения к природе, понимания необходимости беречь красоту и гармонию окружающего мира. Так, существует много пословиц о труде, в которых показана внутренняя красота, добродетель души трудолюбивого человека и некрасивость души лентяя. Через такие пословицы и поговорки у детей формируется чувство деятельной ответственности за все живое. Многие пословицы и поговорки обращают внимание на важность физического воспитания, формирование здорового образа жизни. В них заложен огромный потенциал в развитии экологической культуры личности. Существует множество поговорок, концентрирующих в себе практический опыт народа, его миропонимание и всевозможные знания в красочной и лаконичной форме. В таких пословицах и поговорках содержатся взгляды на мир, ценностные ориентиры в нем человека, представление о своём месте на земле.

Развитие образных, поэтических представлений о мире связано с жанром загадки. Образы окружающего мира предстают в загадках иносказательно, метафорично. Некоторые загадки являют собой яркие образцы художественного поэтического мышления народа. Показательно, что загадки в древности пели: их музыкальные образы были столь же поэтичны и выразительны, как и слова.

Трудно переоценить значение сказки в нравственном развитии ребенка. Сказка погружает ребенка в воображаемые обстоятельства,

заставляет эмоционально пережить вместе с героями все перипетии сюжета, и таким образом обогащает личностный опыт ребенка. Добрый, хороший герой для ребенка – всегда предмет подражания. Правила поведения, модели взаимоотношений между людьми, основы отношения к окружающей природе, почерпнутые ребенком в сказках, присваиваются им и транслируются в игровые и житейские ситуации. Сказка – проверенное временем, испытанное в народной педагогике эффективное средство нравственного развития ребенка.

В сказках природа всегда выступает в живых образах. Живая природа помогает человеку, взаимодействует с ним при условии, если человек относится к ней бережно, внимательно и уважительно. Сказки помогают увидеть красоту природы, испытать радость от прекрасных встреч с окружающим миром. Нравственные уроки народных сказок оставляют свой благотворный след в душе человека с детства на всю жизнь.

Из исследований по фольклору мы узнаем, что загадки, сказки, притчи, былины сказывались нараспев или полностью пелись. Выразительное вокальное интонирование было неотъемлемой частью этих жанров устного народного творчества. Музыкальные ритмы и интонации вводили слушателей в определенное эмоциональное состояние, помогая пережить вместе с героями историй все перипетии сюжета. Сказочников, умевших вызывать у слушателей необходимый эмоциональный резонанс, давать благотворный эмоциональный заряд, приглашали в дом как самых почетных гостей, а иногда и как врачей к больным членам семьи.

У каждого народа существуют свои традиции, ритуалы сказывания сказок. Выразительное интонирование, пение в процессе сказывания – распространенный прием у всех народов. Выразительные интонации голоса сказителя, его пение усиливают эмоциональное воздействие сказки, помогают не только включить слушателя в сопере-

живание героям, но и сделать его участником действия, пережить сказочные события в своем воображении. Дети особенно восприимчивы к интонациям голоса, и для них важна интонационно-смысловая окраска словесного текста, помогающая создать в воображении целостный образ.

Анализ жанров детского фольклора с точки зрения их соответствия актуальным задачам развития ребенка на различных возрастных этапах еще раз подтверждает плодотворность обращения к онтологическим основаниям искусства с целью воспитания экологичной личности. В народной педагогике веками вырабатывались приемы эмоционального взаимодействия с ребенком в образно-игровой форме через пение, игровое движение, составлявшие основу его общего развития и приобщения к нравственным ценностям. Грамотная трансформация этих приемов в современную образовательную художественную среду - актуальная задача педагогики детства.

Знания о народной культуре своего Отечества, своего края, о традициях и эстетических представлениях своего народа осознаются современным обществом как необходимые. «Иван-родства не помнящий» – сегодня мы с горечью постигаем истинный смысл этого выражения, так же как и другого: «В того, кто выстрелил в прошлое из пистолета, будущее выстрелит из пушки». Система народных представлений о мире и взаимоотношениях человека с ним складывалась веками. Пройдя через века и вобрав в себя культурный опыт нации, народное творчество сконцентрировало в себе и отобрало самое характерное, что есть в национальном характере, системе личностных отношений, эстетических представлениях, нравственных и духовных основах народа. Творческое осмысление этого опыта является основой нормального и естественного развития общества. Преодолеть последствия разрыва культурных традиций в истории нашего Отечества, вернуть современным детям опыт и мудрость своего народа, гордость

за него, национальное самосознание – одна из актуальных задач педагогики наших дней и шаг на пути выполнения требований общества к воспитанию экологически ориентированной личности.

#### **Выводы по 2 главе:**

1. Анализ основных положений теории о соответствии этапов развития личности ступеням развития культуры позволил сформулировать положения, значимые в понимании способов перенесения в педагогический процесс механизмов интериоризации мировоззренческих ценностей в процессе художественного воспитания ребенка:

- закономерности формирования умственных или идеальных действий в онтогенезе человека связаны с внешними, материальными действиями в их поэтапном изменении и преобразовании и являются универсальными при развитии всех психических функций и сфер человеческой личности;

- полноценное развитие всех психических процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления у ребенка происходит в опоре на его телесный опыт, на практические действия, а деятельность, связанная с сенсорным, эмоционально-телесным опытом ребенка является оптимальной для его развития;

- психическое и душевное здоровье зрелой личности коренятся в эмоционально-телесных процессах, полно и насыщено пережитых в период детства. Соответственно формирование у ребенка эмоционально положительного самоощущения через его сенсорное насыщение является основой гармонизации его личности, формирования оптимистического отношения к жизни;

- групповые музыкально-игровые формы деятельности выступают в исследованиях современной психологии и педагогики в качестве доминантных в период детства и необходимых для становления личности, здоровой в физическом, психическом и духовном смыслах.

2. Организация развивающей полихудожественной игровой деятельности на музыкально-ритмической основе находится в стадии становления. Препятствием в разработке технологий полихудожественной игровой деятельности, гармонизирующей личность ребенка, является профессиональная модель обучения, доминирующая в современной педагогике искусства. Решением данной проблемы является обращение к онтологическим основаниям искусства, раскрывающим его глубинную связь с биологической и психологической сущностью человека и открывающий возможность общения ребенка с художественными образами окружающего мира на актуальном для него уровне – сообразно природе самого ребенка, природе искусства и в соответствии с онтогенетической стадией взаимоотношений ребенка с природой и искусством.

3. Теория параллелизма процессов онто- и филогенеза подтверждается соответствием ряда закономерностей произведений архаического и детского фольклора, выражающих уникальный тип мышления на определенном этапе развития музыкальной культуры и отвечающий состоянию психики ребенка. В эти особенности входит: отношение к голосовому интонированию и звучанию в целом как к способу контакта с окружающим миром (специфические способы «зонного» пения, экмелики, «психологического унисона», олиготоники), синкретизм художественных проявлений в игровой деятельности, объединяющей выразительно интонируемое, пропеваемое слово, связанную с интонациями пластику движений, зрительные, тактильные, пространственные ощущения.

4. В контексте теории параллелизма процессов онто- и филогенеза детский фольклор можно рассматривать как универсальную дидактическую систему по воспитанию личности ребенка, здорового духом и телом: в народной педагогике эмоциональное взаимодействие с ребенком в образно-игровой форме через пение, выразительное инто-

нирование и движение выступает основой его общего развития и общения к социально значимым ценностям. Музыкальные жанры детского фольклора появляются в жизни ребенка в определенной последовательности, решая воспитательные задачи, актуальные для каждого конкретного возрастного этапа:

- психотерапевтический эффект колыбельных песен – создание ситуации защищенности и эмоциональной комфортности для ребенка в период младенчества;

- пестушка как способ игрового общения взрослого с ребенком при помощи интонационных и тактильных взаимодействий (младенчество и период раннего детства);

- главное назначение потешки – выработка у малыша (период раннего детства) игровых навыков и речевое развитие ребенка;

- развитие эмоциональной отзывчивости, воображения и накопление детьми представлений об окружающем мире через поэтические образы в музыкальных играх на основе загадок и прибауток (младший и средний дошкольный возраст);

- развитие навыков общения, формирование позитивных моделей поведения в коммуникативных музыкальных играх и танцах (старший дошкольный и младший школьный возраст);

- эмоционально-образное постижение детьми правил нравственного поведения в окружающей среде в сказках и интонационно-двигательных играх на основе пословиц и поговорок (старший дошкольный и младший школьный возраст).

## **Глава III. Педагогическая концепция эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей**

### **3.1. Принципы организации художественной среды на основе эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей**

Обобщая и дополняя материалы предыдущих разделов исследования, сформулируем основные положения педагогической концепции эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей. Эколого-эстетический подход в художественном воспитании детей понимается нами как методологическая стратегия в художественном образовании периода детства, позволяющая оптимизировать эколого-педагогический потенциал искусства, связанный с совокупностью образных воплощений мировоззренческих эколого-эстетических ценностей и со специфическим способом их трансформации в личностные ценности через их переживание и предметное воплощение в художественно-практической деятельности ребенка.

В соответствии с данным положением, ведущими в педагогической организации художественной среды выступают следующие принципы.

***Принцип ценностной ориентации*** подразумевает развитие личности через присвоение общечеловеческих духовных ценностей, через формирование потребностей жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами.

Анализ философской литературы в предыдущих разделах работы показал, что круг человеческих ценностей (истина, добро, справедливость, свобода и т.д.) расширяется. В систему общечеловеческих ценностей, в результате переосмысления взаимоотношений человека и природы, включаются природные объекты, которые воспринимаются как равноценные человеку, как «нравственные личности» (по Г.Д. Га-



чеву), столь же уникальные и самоценные, как и сам человек. Универсальными характеристиками, связанными со всеми сферами бытия человека, определяющими его взаимоотношения с природой и социумом, обладают эколого-эстетические ценности.

В работах современных философов красота и гармония в природе являются проявлением и олицетворением универсальных законов жизни. В своем исследовании Н.А. Кормин (191) рассматривает гармоническую упорядоченность природы в качестве основы жизни в целом и, в том числе, основы человеческой этики как «интеграции противоположных явлений в такую целостность, в которой сохраняются самоценность каждого ее субъекта во всем его своеобразии и жизненной полноте». Идея развития у человека «уважения к равновесию как основе жизни» (по выражению Л. Леграна) является основополагающей при определении ценностной доминанты в аксиосфере современного общества.

В рамках нового социально-экологического идеала любая деятельность трактуется как генерирование «культуры мира». По мысли С.Н. Глазачева, культура мира отрицает деструкцию, «культуру войны», предполагает выбор иного вектора движения, изменения системы нравственных ценностей, а именно: «гармонии, целостности, порядка, толкуемых весьма широко: от возможности быть понятым в кругу семьи, друзей до установления мира в глобальном, ноосферном масштабе». Культура мира невозможна без укрепления ответственности человека (за себя, своих близких, за социум, «окружающий мир» вплоть до космического его измерения) и связей (между человеком природой, в человеческих общностях, в экономике и политике, в культуре и образовании, в самой жизни (110, с. 26).

Анализ экокультурных ценностей современного общественного сознания, которые выражаются в идее гармонии человека с окружающим миром, позволил нам определить и сформулировать сущность

эколого-эстетического воспитания как целенаправленного, педагогически организованного процесса развития средствами искусства способности личности к переживанию красоты, целостности мира природы и осознанию ее гармонии в качестве выражения универсального закона жизни.

В художественно-воспитательном процессе образы красоты и выразительности в искусстве выступают как носители эколого-эстетических ценностей: как символы миропорядка, выражение глубинной первоосновы бытия, утверждающие в сознании детей взаимосвязь высших духовных ценностей – Истины, Добра и Красоты в качестве универсальных законов Природы, Социума и Культуры. Общение ребенка с образами красоты окружающего мира, подражание прекрасным образцам, явленными в искусстве, является условием формирования у него здоровых душевных качеств, выстраивания в его эстетическом сознании образа доброго и гармоничного мира.

Идея гармонии человека с окружающим миром реализуется в педагогическом процессе последовательно через взаимосвязанные направления художественно-воспитательной работы, которые мы схематично обозначаем как «я», «я - окружающие люди», «я – искусство – природа». Ценностно-смысловое наполнение этих направлений воспитательной работы составляют художественные образы, соответственно сгруппированные по содержанию:

*«Я» как ценность и гармоничная целостность* (взаимодействие с образами искусства формирует разнообразный чувственный опыт, способность к самовыражению и гармонизации эмоциональных состояний, эмоциональную комфортность, положительно влияющую на здоровье и психику растущей, познающей себя и окружающий мир личности).

*Гармония и равновесие в общении* (вовлечение детей в творческое и игровое взаимодействие с окружающими людьми и одухотворен-

ными, очеловеченными в образах искусства явлениями природы формирует навыки гармоничного общения и жизнеоберегающих отношений с окружающим миром);

*Красота и одухотворенность Природы* (взаимодействие с образами окружающего мира, явленными в искусстве, формирует в эмоционально-чувственном опыте детей образы гармоничных взаимоотношений человека и природы, красоты и выразительности окружающего мира и многообразия человеческих чувств, эталонов доброго, чуткого, ответственного отношения к окружающему миру и к внутреннему миру человека).

Опора на принцип ценностной ориентации в эколого-эстетическом подходе предполагает выделение и уточнение *критериев*, составляющих содержательную основу процесса формирования у детей ценностных ориентаций средствами искусства. Для этого обратимся к положениям, сформулированным в психологической теории ценностей.

Исследователи отмечают многозначность самого понятия «ценность», поскольку категория ценности является одной из самых сложных в философии, культурологии, социологии, психологии и педагогике, а смысл данного понятия, во многом, определяется субъективной позицией авторов работ в этом направлении. В философской литературе существуют различные подходы к определению ценностей: ценность отождествляется с идеей, выступающей в качестве индивидуального или социального ориентира; воспринимается как распространенный субъективный образ или представление, имеющее человеческое измерение, синонимизируется с культурно-историческими стандартами; ассоциируется типом «достойного» поведения, с конкретным жизненным стилем. Существуют различные подходы к классификации ценностей: различают материальные, общественно-политические, духовные ценности; личностные и общечеловеческие

ценности, ценности родного очага, малой родины, отечественные; гуманистические, правовые, политические, религиозные и т.д.

В задачи нашего исследования не входит подробное рассмотрение различных подходов в области аксиологии. Данная проблема рассматривается нами с учетом специфики предмета нашего исследования и в опоре на позиции, которые достаточно четко обозначены и определены на современном этапе развития теории ценностей.

Прежде всего, в трактовке понятия «ценность» мы опираемся на выводы Д.А. Леонтьева, который определяет ценность как «продукт жизнедеятельности общества, занимающий особое место в структуре личности каждого субъекта» (222, с. 19). Д.А. Леонтьев рассматривает ценность в трех формах существования, переходящих одна в другую: как общественные идеалы, как предметное воплощение этих идеалов в деяниях и произведениях конкретных людей, а также как мотивационные структуры личности, побуждающие ее к предметному воплощению в поведении и деятельности общественных ценностных идеалов.

Наиболее утвердившейся и распространенной в аксиологии является позиция, связанная с существованием ценностного отношения в системе объектно-субъектных отношений как выявления значения объекта для субъекта. Так, в исследованиях М.С. Кагана делается вывод: ценностей вне человека и общества нет, и вне отношения к человеку предметы сами по себе ценностной квалификации не подлежат. Ценности рассматриваются как личностно окрашенное отношение человека к миру, возникшее на основе знания и собственного опыта (169, с. 66 – 67). При этом к ценностям автор относит только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. А.Г. Здравомыслов определяет ценности как «обособившиеся в ходе истории благодаря разделению труда в сфере духовного производства интересы, объектом которых являются моральные, нравст-

венные и эстетические нормы» (151, с. 66). К тем же выводам приходит в своем исследовании О.Н. Попова, которая определяет общечеловеческие ценности как «пережитый исторический опыт человечества, который одобряется мировым сообществом людей». Эта точка зрения обобщается в философском энциклопедическом словаре (372), где ценности определяются как положительная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей.

В контексте нашей работы важным является обобщающее исследование В.А. Сластенина и его выводы о том, что система общественных ценностей понимается «как непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к окружающей действительности: к культуре, обществу, природе, самому себе с позиции всеобщего блага» (347, с. 122). Под ценностными отношениями понимается «внутренняя позиция личности, отражающая связь личностных и общественных значений» (346, с. 124).

Подход к ценностям с точки зрения анализа отношений был разработан В.Н. Мясищевым. Согласно выводам ученого, предметы и явления действительности, связанные с личностью общественными отношениями, выступают «как объективно включенные в ее жизненный мир и в ее деятельность, в которой они приобретают личностную значимость, ценность» (274, с. 117). Под отношениями он понимает «систему избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания». Отношения проявляются в действиях, поступках, поведении человека в целом, составляют структуру личности (274, с. 117- 119).

Категория «отношение» включает в себя такие основополагающие характеристики личности как потребности, мотивы, цели, интере-

сы, ценностные установки, нравственные идеалы, чувства, волю. Согласно концепции отношений психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения. Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия. Данные положения зафиксированы в определении А.С. Белкина, который трактует понятие «отношение» как целостную систему «индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Отношения характеризуют тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди» (45, с. 141).

В структуре отношения как психического образования А.А. Бодалев выделяет три составляющие: когнитивный, мотивационно-эмоциональный и поведенческий компоненты. При этом ученый отмечает, что «самой важной психической составляющей отношения, в чем совпадают мнения многих ученых, оказывается мотивационно-эмоциональный компонент, который сигнализирует о валентности отношения – положительной, отрицательной, противоречивой или безразличной» (55, с. 78).

Мотивационно-эмоциональные и поведенческие реакции человека рассматриваются как важнейший компонент ценностных отношений в определениях целого ряда авторов (А.А. Бодалев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Ясвин и др.) Так, по определению А.В. Кирьяковой, ценностные отношения к миру вещей, людей и идей есть совокупность сложившихся представлений, как результат отражения и осмысления явлений внешнего мира, взаимоотношений людей, эмоционально окрашенная личностным принятием

или неприятием их ценности, важности, значимости для личности, которая пронизывает все сферы человеческого бытия. По мнению С.Л. Рубинштейна, принцип значимости составляет основу формирования отношения, которое проявляется в виде активного действия (333, с. 202).

Ценностные отношения составляют основу ценностных ориентаций личности. Ценностная ориентация – «система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» (347, с. 128).

А.Г. Асмолов, подчеркивая, что «установка – динамическое состояние готовности к определенной форме реагирования» (25, с. 274), заостряет внимание на моменте выбора, который обязательно предполагают ценностные ориентации как «направленность личности на те или иные ценности». Эту же мысль акцентирует С.Л. Рубинштейн, определяя ценностные ориентации как «важнейшие элементы структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного индивида от незначимого, несущественного, выделяют значимое в качестве целей и средств удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности» (333, с. 208).

Поведение, практические действия человека рассматриваются как важнейший компонент ценностной ориентации в определениях целого ряда авторов. Эта позиция закреплена и в педагогической теории. В словаре по педагогике ценностные ориентации трактуются как «детерминированные устремления, желания, потребности человека, выступающие для него в качестве важнейших личных ценностей и целей жизнедеятельности» (300). В глоссарии терминов и понятий, защищенных в диссертационных советах РГППУ и УРГПУ, трактовка ценностных ориентаций связана с направленностью сознания и пове-

дения на общественные и духовные ценности: это «особое личностное образование, являющееся результатом освоения его социально значимых моделей деятельности, трансформация этих норм и моделей в индивидуальный опыт отношения к миру и самому себе, помогающий личности занять позицию активного взаимодействия с обществом» (45, с. 204).

В исследованиях В.А. Ядова обобщаются различные аспекты трактовки ценностных ориентаций. По мнению ученого, это многокомплексная система. Она включает в себя когнитивный компонент, отражающий социальный опыт личности; эмоциональный компонент, характеризующийся наличием отношения личности к ценностям и раскрывающий содержание этого отношения; поведенческий компонент, содержащий планы действий относительно конкретной ситуации (Цит. по: 347, с. 68).

Суммируем данные положения в выводе: ценностные ориентации трактуются в психологической литературе как направленность сознания и поведения личности на общественные и духовные ценности. В структуре ценностных ориентаций выделяются такие компоненты, как гностический (когнитивный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий (практический).

Данные выводы о содержании и структуре ценностных ориентаций личности легли в основу нашей собственной формулировки и определили выбор критериев. Мы определяем *эколого-эстетические ценностные ориентации* как направленность личности на восприятие и осознание красоты и гармонии мира природы в качестве духовной ценности и выражения универсального закона жизни. Эколого-эстетические ценностные ориентации связаны со сферой личностно значимых отношений в системе «человек – природа – общество» и проявляются в ответственном, жизнеберегающем поведении в различных сферах бытия.



Сформированность эколого-эстетических ценностных ориентаций проявляется в полихудожественной игровой деятельности по следующим критериям:

- *образно-содержательный*: наличие у детей эмоционально-образного тезауруса, воплощающего эколого-эстетические ценности - образы красоты и выразительности окружающего мира природы, образы гармоничных эмоциональных состояний в проявлениях окружающих людей и в собственном художественно-игровом опыте;
- *эмоционально-мотивационный*: эмоциональная отзывчивость к образам-ценностям - эмоциональное «перенесение» в состояния природы через взаимодействие с ее очеловеченными, одухотворенными образами в искусстве, эмоциональная подстройка к окружающим людям при художественно-игровом взаимодействии с ними, выражение и гармонизация собственных эмоциональных состояний в полихудожественной деятельности;
- *деятельностно-практический*: овладение моделями ценностного (гармоничного, жизнеоберегающего) поведения в полихудожественной игровой деятельности - сопереживание очеловеченным образам природы, явленным в искусстве, идентификация себя с положительными героями, удовольствие от позитивного поведения в творческом и игровом взаимодействии с окружающим миром людей и природы.

**Принцип целостности** ориентирован на понимание человеком единства окружающего мира, своей слитности с ним, взаимообусловленности протекающих в нем процессов.

В методологии целостного подхода (холизме) мир рассматривается как всеохватывающая область психологической, биологической и физической действительности. Центральные отношения составляют отношения в системе «природа – человек – общество». В контексте экологического воспитания целостный подход выражает идею о том,

что сохранение природы является средством сохранения цивилизации и человека как вида, а гармонизация взаимоотношений человека с обществом и с самим собой выступает как фактор, обеспечивающий и гармонизацию его отношений с природой. Таким образом, принцип целостности в экологическом воспитании реализуется через идею гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром в целом: с природой, людьми, самим собой как частью природы.

Соотнесение педагогического процесса формирования эколого-эстетических ценностей с целостной жизнедеятельностью личности означает опору на целостный способ мышления, в котором дискретный, аналитический подход сопряжен с синкретичным, художественно-образным. Целое мира может постичь только целостный человек. Отсюда – необходимость объединения специальных естественнонаучных знаний с эстетическим и художественным опытом личности. Обращение к искусству в аспекте экологической проблематики открывает путь познания окружающего мира, приобщения к эколого-эстетическим ценностям через чувственное, образное восприятие, через эмоциональное видение, т.е. естественным образом позволяет соотнести образовательно-воспитательный процесс с целостной жизнедеятельностью личности.

Мы обосновываем значимость для детей дошкольного и младшего школьного возраста практического взаимодействия с художественными образами как основу реализации принципа целостности в воспитательном процессе. Игровая полихудожественная деятельность, связанная с телесным движением и интонированием, включает ребенка в мир своего тела и чувств, обогащает опыт эмоциональных переживаний. Ритмический опыт, любовь к телу, его понимание, благоговение перед ним – это развитие личности в направлении самоактуализации (по определению А. Маслоу), по пути к пиковым

переживаниям, к бытийному познанию, к восприятию конечных ценностей бытия.

В осуществлении художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода на основе принципа целостности актуализируется обращение к музыкальному искусству. Глубинная связь музыки с биологической и психологической сущностью человека, уникальный адаптационный и социализирующий потенциал этого искусства обуславливают возможность гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром в целом: с природой, с людьми, с собой как частью природы, определяют включение ценностей жизни и здоровья в сферу личной ответственности. Само искусство музыки как «звучащее мироощущение» является воплощением цельности человека, единства в нем природы и духа.

***Принцип природосообразности и культуросообразности*** означает осуществление воспитания теми методами, средствами и в тех формах, которые соответствуют природе личности и ее возможностям вхождения в культуру на определенных этапах этногенеза. Концептуальной позицией эколого-эстетического воспитания детей в условиях образовательной художественной среды является обращение к онтологическим основаниям искусства и нахождение точек соприкосновения с онтогенезом ребенка, что выражает идею общения ребенка с художественными образами окружающего мира на актуальном для него уровне – сообразно природе самого ребенка, природе искусства и в соответствии с онтогенетической стадией взаимоотношений ребенка с природой и искусством.

Онтологические основания искусства мы определяем как специфические особенности устной традиционной культуры, которые выражаются в синкретическом единении различных видов искусства на основе витальности средств выразительности, т.е. непосредственной связанности с телесными ощущениями и жизнедеятельностью

человека. Обращение к детству искусства и нахождение точек соприкосновения с онтогенезом ребенка раскрывает условия и формы переноса в педагогический процесс художественных механизмов психорегуляции, социализации и эмоционально-деятельностного переживания мировоззренческих ценностей.

В соответствии с теорий параллелизма процессов онто- и филогенеза мы рассматриваем голосовое и двигательное самовыражение как важнейшее, природосообразное и культуросообразное средство развития ребенка по пути амплификации (А.В. Запорожец), а коллективные виды деятельности, включающие речь, музыку, движение на основе импровизации и игры – как доминантные (Б.П. Юсов), совпадающие со способами художественного освоения мира и способами вхождения в культурную среду в период детства.

Обращение к онтологическим основаниям искусства актуализирует методологическое осмысление игровых технологий в современной педагогике искусства, а также традиций народной педагогики, связанных с образно-игровыми способами приобщения ребенка к нравственным ценностям. Значение образно-игрового способа освоения социально значимых ценностей особенно велико в период детства. Чувственную основу нравственности в период детства составляют любовь и доверие к окружающим близким людям, ощущение порядка, красоты, душевного равновесия, эмоционального и телесного комфорта. Счастливый человек живет в согласии с природой, с окружающими и с самим собой. Закрепляясь в детстве, эмоциональные проявления ведут к возникновению относительно устойчивых форм поведения, к формированию характера. Заложенные в детстве оптимистическое отношение к жизни, эмоционально положительное самоощущение в дальнейшем трансформируются в умение ладить с людьми, успешно решать жизненные проблемы, добиваться поставленных целей, являются основой его физического и психического здоровья, развития чувства

доброты и гуманности, залогом успешности и полноты дальнейшей жизни.

***Принцип эмоционально-деятельностного освоения эколого-эстетических ценностей в общении с искусством*** предполагает трансформацию общественных мировоззренческих ценностей в личностные через эстетическое переживание и включенность личности в освоение функций и ролей в системе «человек – природа – общество» в процессе художественно-практической деятельности.

В предыдущих разделах работы мы пришли к выводу, что художественные процессы интериоризации мировоззренческих ценностей и формирования личностно пережитой картины мира связаны с эстетическим переживанием как специфическим способом освоения действительности. В эстетическом переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, проживается система нравственных ценностей, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

Перенесение данного положения в педагогический процесс формирования у детей эколого-эстетических ценностей средствами искусства требует его конкретизации. Эстетическое переживание эколого-эстетических ценностей может осуществляться на различных уровнях взаимодействия личности с окружающим миром. Мы выделяем следующие уровни:

- чувственный, телесно-практический;
- эмоционально-образный;
- художественный, духовно-ценностный.

Эстетическое переживание мировоззренческих эколого-эстетических ценностей на *чувственном, телесно-практическом уровне* имеет стихийный характер и возникает в контексте естествен-

ного человеческого существования. Его можно охарактеризовать как ощущение психического и телесного комфорта во взаимодействии с окружающим миром, возникающее при чувственном восприятии его красоты, упорядоченности, целесообразности, гармоничности.

*Эмоционально-образный уровень* связан с одухотворением, очеловечиванием образов природы через идентификацию в процессе эстетического общения с ней. Эстетическое общение с окружающим миром возможно в форме его непосредственного созерцания и переживания родства с природой, ощущения собственной принадлежности миру природы, наслаждение при восприятии прекрасного, гармоничного в окружающей действительности. Эмоционально-образный уровень переживания эколого-эстетических ценностей возможен и в дохудожественных формах (например, игровых или обрядово-ритуальных). На эмоционально-образном уровне может возникать сопереживание, эмоциональная отзывчивость на красоту и выразительность мира природы и мира человеческих чувств, эмоциональный отклик на состояния природы и состояния человека, явленных в произведениях искусства. При этом эмоционально-образный уровень взаимодействия с произведениями искусства не требует от личности постижения всей полноты и многозначности художественной образности. Восприятие произведений искусства и собственная практическая деятельность развертываются в данном случае на элементарных ассоциативных, синестетических ощущениях в трактовке средств художественной выразительности.

Переживание эколого-эстетических ценностей на эмоционально-образном уровне связано с позитивными ощущениями от восприятия и воспроизведения моделей нравственного поведения во взаимодействии с очеловеченными, одухотворенными образами природы в искусстве, а также ощущение гармоничности собственных состояний и взаимодействий с окружающими людьми в процессе элементарной художественно-практической деятельности.

*Художественный, духовно-ценностный уровень* эстетического переживания возможен при сформированной эстетической и художественной культуре личности, при овладении художественной системой выразительных средств, разнообразными знаниями в области эстетики и искусства, развитыми способностями к рефлексии и сотворчеству в восприятии художественно-эстетических феноменов. Переживание эколого-эстетических ценностей на данном уровне обнаруживает цель и смысл человеческого бытия в достижении гармонии с окружающей действительностью через диалог и этические взаимоотношения с ней.

Периоду детства соответствуют чувственный, телесно-практический и эмоционально-образный уровни эстетического переживания. Эти уровни связаны с «дохудожественной» или «околохудожественной» деятельностью, которая не требует от личности полноценного художественного диалога с произведением искусства. В нашем исследовании черты такой деятельности обобщены в понятии «полихудожественная игровая деятельность на музыкально-ритмической основе». Полихудожественная игровая деятельность не предполагает владение специальными музыкальными и в целом художественными знаниями и навыками. В нашей формулировке - это деятельность, опирающаяся на художественные образы различных искусств, но при этом выходящая за пределы собственно музыки, хореографии, изобразительного искусства, поэзии и т.д. в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, двигательной импровизации. Понимание средств художественной выразительности и собственное игровое творчество в процессе восприятия художественных произведений происходит на основе элементарных синестетических и ассоциативных ощущений.

Разработка технологии включения детей в полихудожественную игровую деятельность, обеспечивающую их приобщение к эколого-

эстетическим ценностям, возможна при обращении к онтологическим основаниям искусства. В устной традиционной культуре синкретическая художественная деятельность выступает специфической формой общения, эмоционально-деятельностного переживания и обретения в личностное достояние духовных ценностей, накопленных коллективным опытом. По своему онтологическому смыслу синкретическая художественная деятельность устной традиции связана с эмоционально-образным уровнем эстетического переживания мировоззренческих ценностей («образное мировоззрение», по Г.П. Выжлецову).

Необходимо отметить, что форма приобщения к эколого-эстетическим ценностям через полихудожественную игровую деятельность в ее онтологическом значении актуальна не только для периода детства. Естественные, природно-биологические основы синкретического искусства устной традиции, связанного с голосовым интонированием и движением, его гедонистическая, коммуникативная, терапевтическая направленность востребованы на любом возрастном этапе развития личности. Актуальной задачей современной культуры является изучение и выявление приемов творческого самовыражения человека в синкретическом искусстве устной традиции и возрождение на этой основе «дохудожественных» или «околохудожественных» форм творческой деятельности как необходимых обществу, выполняющих специфическую и уникальную функцию социализации личности и гармонизации ее эмоциональной сферы.

В нашей работе мы ограничиваемся разработкой технологии детской полихудожественной игровой деятельности, поскольку это открывает возможность общения ребенка с эстетическими и художественными образами окружающего мира в соответствии с принципами природосообразности и культуросообразности. В то же время, сформулированные нами методы и приемы включения личности в элементарную художественно-практическую деятельность как специ-



фический процесс приобщения к ценностям окружающего мира применимы на любых возрастных этапах. Разница заключается в отборе художественно-тематического материала в соответствии с интересами личности в разных периодах развития, а также в уровне эстетического переживания мировоззренческих ценностей личностью, владеющей на разных возрастных этапах различным объемом художественно-эстетических знаний и представлений, обладающей различной степенью развитости художественно-эстетического мышления.

Содержание полихудожественной игровой деятельности, направленной на формирование у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций представим в виде таблицы (табл. 3):

Таблица № 3

Критерии	<i>«я» (как ценность и гармоничная целостность)</i>	<i>«я – окружающие люди» (гармония и равновесие в общении)</i>	<i>«я – искусство – природа» (красота и одухотворенность природы)</i>
Образно-содержательный	Обогащение чувственного опыта в процессе разнообразных эмоциональных переживаний во взаимодействии с художественными образами	Приобщение к красоте и выразительности мира человеческих чувств в процессе восприятия художественных образов - эталонов гармоничных эмоциональных состояний в проявлениях и взаимоотношениях людей	Эмоционально-образный тезаурус художественных воплощений окружающего мира природы: переживания его выразительности, красоты и гармоничности
Эмоционально-мотивационный	Выражение своих чувств и гармонизация эмоциональных состояний в процессе полихудожественной игровой деятельности	Проявление эмпатии, эмоциональная подстройка, гармонизирующая невербальное творческое и игровое взаимодействие с окружающими	Эмоциональное «перенесение», вчувствование в состояния природы через взаимодействие с ее очеловеченными, одухотворенными образами

			в искусстве
Дея- тельно- стно- прак- тиче- ский	Получение удо- вольствия от пози- тивного поведения в окружающей среде и эмоционально- комфортного само- ощущения в процес- се полихудожест- венной игровой дея- тельности	Стремление к гар- моничным взаимодей- ствиям со сверстниками и окружающими людь- ми в процессе полиху- дожественной игровой деятельности	Идентификация себя с положительны- ми героями художест- венных произведений в творческом, игровом взаимодействии с оду- хотворенными образ- ами природы в искус- стве

Включение в педагогический процесс творческого самовыражения и взаимодействия личности с художественно-эстетическими образами мира позволяет развернуть процесс формирования ценностных ориентаций у детей от традиционного в преподавании: *знание – художественно-эмоциональное сопровождение – закрепление в сознании* к логике: *эмоционально-практическая включенность в освоение образа ценности – вербализация и закрепление в сознании*. В этом случае акцентируется формирование эмоциональной основы ценностной ориентации через эстетическое переживание, сенсационность образам окружающего мира. Когнитивный компонент включается на обобщающем этапе – связан с вербализацией и закреплением ценностной ориентации в сознании ребенка. Таким образом, полихудожественная игровая деятельность способствует вовлечению ребенка в эмоционально-деятельностное переживание образов-ценностей, практическому их усвоению в творческом игровом взаимодействии, а в дальнейшем перенесению их в реальные жизненные ситуации.

**Принцип преемственности** связан с постоянным совершенствованием подготовки детей на разных этапах онтогенеза и разных уровнях системы образования (дошкольная и школьная ступени). Он обусловлен сменой типа развития детей и возрастных уровней усвое-

ния эколого-эстетических ценностей. Процесс воспитания экологичной личности при взаимодействии естественнонаучной и художественно-эстетической сфер имеет различное содержательное наполнение на разных возрастных этапах. В то же время период детства – дошкольный и младший школьный возраст объединяет значимость эмоционально-деятельностного способа приобщения к социально значимым ценностям.

Так, к фундаментальным психологическим новообразованиям дошкольного детства относится творческое воображение. Именно воображение является основой интеллектуальной и духовной жизни дошкольника, обеспечивает физическую и психическую целостность детского «я». Ведущим видом деятельности в период дошкольного детства выступает игра. Полихудожественную игровую деятельность, связанную с моторно-мышечными и интонационно-речевыми ощущениями, сближает с игрой особое родство. Полихудожественная игра включает ребенка в ситуацию активного игрового «миродействия», самовыражения и проживания эколого-эстетических ценностей.

Соответственным образом в процессе формирования экологической культуры личности на дошкольном и младшем школьном возрастных этапах доминирующим выступает ее эстетический компонент. В экогуманизированном педагогическом пространстве взаимодействие естественнонаучной и художественно-эстетической сфер осуществляется, в основном, на уровне таких образовательно-воспитательных задач как: воспитание ценностного отношения к природе на основе экологического чувствования – воспитание эстетического отношения к миру; формирование опыта экологической деятельности как целесообразного поведения в природе – формирование на основе художественно-практической деятельности опыта позитивного, жизнеобергающего поведения в системах «я», «я - окружающие люди», «я – искусство - природа». При этом в художественно-

эстетической сфере когнитивный компонент, связанный с экологическими знаниями и представлениями, реализуется в большей степени через педагогически организованную художественную образовательную среду. Система экологических знаний и представлений проецируется в воспитательный процесс через педагогическое сознание: в специфическом отборе материала, в разработке эмоционально-смысловых акцентов в драматургии занятия, в использовании специальных методов и приемов включения детей в экологически и эстетически целесообразную деятельность, приобщения их к гармоничным, жизнеоберегающим взаимодействиям с окружающим миром природы и людей.

Важнейшим новообразованием в младшем школьном возрасте является теоретическое сознание и мышление. Во взаимодействии естественнонаучной и художественно-эстетической сфер акцентируются задачи, связанные с обретением базовых экологических и художественно-эстетических знаний, которые станут фундаментом в дальнейшем формировании экологичной личности. Кругозор школьника расширяется и формируется в процессе учебной деятельности с разными источниками информации.

В то же время особенностью мышления младшего школьника является способность к оперированию мыслеобразами, где рациональное соединяется с эмоциональным, где происходит развертывание абстрактного понятия и выведение из него новых смыслов, связей, производных образов на основе воображения. Поэтому эстетическое переживание ребенком мировоззренческих ценностей по-прежнему выступает ядром, сердцевиной процесса формирования его эколого-эстетических ценностных ориентаций. Эстетический компонент по-прежнему играет важнейшую роль в процессах становления его экологической культуры, придавая обретаемым знаниям о мире личност-

ные эмоциональные оттенки и смыслы. Особенно актуальна в этом возрасте опора на творческую деятельность ребенка в его развитии.

Исследователи экологического воспитания периода детства (Л.В. Безрукова, Н.Н. Вересов, Л.Л. Кшнясева, Л.В. Моисеева, С.Н. Николаева, И.Т. Суравегина, З.И. Тюмасеева, Н.А. Рыжова и др.) определяют значимость накопления эмоциональных впечатлений об окружающем мире, личностных эмоциональных оттенков и смыслов в процессе экологического воспитания на всех возрастных этапах дошкольного и младшего школьного возраста. Таким образом, вовлечение детей в полихудожественную игровую деятельность продуктивно для всего периода детства, на всех его этапах. Творческая игра необходима для нормального нравственного, психического и физического развития ребенка. В современных условиях значительного снижения уровня психосоматического здоровья детей полихудожественная игровая деятельность, включающая самовыражение ребенка через движение и звук, приобретает особую актуальность.

***Принцип гуманистической направленности*** означает создание условий для свободного и гармоничного развития личности, активного взаимодействия с миром, самовыражения в творческой деятельности.

Гуманизм в широком смысле – исторически изменчивая система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу в самоопределении, в развитии и проявлении способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми (термин «гуманизм» был введен в педагогическую теорию и практику немецким педагогом Ф. Нитхаммером еще в 1808 г.) Сегодня гуманизм становится фундаментальной методологической позицией педагогики и основным содержанием образования. Гуманистическая парадигма образования на современном

этапе выдвигается в качестве основы для успешного решения социальных, экономических, культурных вопросов. Новое педагогическое мышление основывается на современных гуманистических представлениях о целостности мира, его всеединстве, взаимозависимости, ответственности человека за него и жизненной необходимости гармоничного взаимодействия с ним.

Педагогически организованная художественная среда сегодня становятся своеобразной научно-методической базой для разработки технологий личностно ориентированного содержания образования. Освоение способов образно-игрового воспитательного взаимодействия с детьми формирует у педагога готовность к психологической, терапевтической работе, умения находить средства воспитательного воздействия исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка. Разработка технологии полихудожественной игровой деятельности, способствующей реализации воспитательного потенциала искусства в русле формирования эстетических, нравственных, социальных качеств, а также коррекции негативных проявлений растущей и осваивающей мир личности, является вкладом в развитие гуманистической педагогики.

Включение личности в процесс элементарной художественно-творческой деятельности является мощным средством ее социализации, приобщения к культуре человеческих взаимоотношений через собственный эмоциональный опыт. Задача практического включения ребенка в освоение моделей гармоничного поведения в окружающей среде стыкуется с задачами и принципами гуманистической педагогики, которые выражены: в глубоком уважении к личности ребенка, возвращении у него веры в свои силы, формировании позитивного самовосприятия, становлении его как индивидуальности, значимой личности, обладающей чувством собственного достоинства и умеющей уважать его в других. Умение принимать и любить себя, и в то же вре-

мя, уважать точку зрения другого, видеть в другом такую же уникальную и самоценную личность – основа, на которой формируется позитивное, гармоничное, т.е. экологичное мироощущение ребенка.

Базовым компонентом и основным критерием реализации художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода выступает сформированность у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций. Это предполагает обретение ребенком опыта взаимодействия с миром людей и природы сообразно идее уникальности, самоценности любого природного объекта, целостности, гармоничности мира и взаимозависимости всех явлений в нем, что выражается в ответственном, жизнеоберегающем поведении в окружающей социальной и природной среде, в отношении к своему здоровью, в способности сочувствовать, сострадать и на деле практиковать экологический гуманизм в бытийных взаимоотношениях с миром людей и природы.

Таким образом, можно выделить следующие логически соотнесенные между собой структурно-содержательные компоненты педагогического процесса формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства:

1. Образовательная художественная среда развития ребенка, педагогически организованная по принципам ценностной ориентации, целостности, природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности, эмоционально-деятельностного освоения эколого-эстетических ценностей в общении с искусством.

2. Проектирование полихудожественной игровой деятельности детей, обогащающей их эмоционально-чувственный опыт и опыт ценностного поведения в системах: «я» («я» как ценность и гармоническая целостность), «я – окружающие люди» (гармония и равновесие в общении), «я – искусство - природа» (красота и одухотворенность природы в образах искусства).

3. Методы организации полихудожественной игровой деятельности, оптимизирующие процесс формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций.

4. Основные критерии сформированности у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций в условиях полихудожественной игровой деятельности

5. Прогнозируемый результат, который ведет к освоению детьми образов-ценностей окружающего мира и оформлению в их эмоционально-чувственном опыте личностно значимого ценностного отношения к миру сообразно идеям уникальности, самоценности любого природного объекта, целостности, гармоничности мира, взаимозависимости всех явлений в нем и ответственного отношения человека к себе и ко всему, что его окружает.

Авторская позиция заключается в том, что в условиях полихудожественной игровой деятельности процесс формирования у ребенка эколого-эстетических ценностных ориентаций происходит наиболее эффективно - через обогащение его позитивного эмоционально-чувственного опыта и практического освоения моделей ценностного (гармоничного, жизнеоберегающего) поведения в окружающей среде в процессе образного познания мира.

В целом идея трансформации социально значимых эколого-эстетических ценностей в личностные через их предметное воплощение в художественно-практической деятельности ребенка обогащает современную концепцию эколого-эстетического воспитания по следующим позициям:

- формирование основ экологической нравственности в процессе эмоционального переживания эколого-эстетических ценностей, явленных в искусстве;

- развитие через эмоциональную отзывчивость к образам искусства способности чувственно-образного постижения окружающего



мира, ощущения внутренней связи с ним, глубокого переживания его выразительности, благоговения перед его красотой;

- формирование в творческом взаимодействии с искусством богатой эмоциональной сферы как компонента здорового образа жизни – умения жить в соответствии с требованиями человеческой природы;

- гармонизация эмоциональной сферы через сенсорное насыщение личности;

- развитие и терапия психических процессов в опоре на образные формы познания мира и сенсорный опыт;

- развитие ответственных, жизнеоберегающих отношений с окружающим миром через практическую включенность личности в освоение функций и ролей в системе «человек – природа – общество» средствами искусства;

- развитие через художественно-практическую деятельность креативности как основы психологического здоровья самоактуализирующейся личности;

- формирование социокультурных основ личности, органично входящей в современную художественную культуру и общающуюся с ней на уровнях, необходимых для творческого самовыражения и полноценного самоопределения личности.

### **3.2. Характеристика метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности**

В качестве ведущего метода формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций мы выдвигаем метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности. В основе метода – опора на тип мышления, характерный для устной фольклорной

традиции, и на формы фольклорного бытования искусства в синкретическом единстве движения, слова и игрового действия. В устной традиции творческое взаимодействие участников игрового действия (ритуала) мыслится как специфический способ коммуникации, общения. Таким образом, с позиции устной традиции полихудожественная игра выступает в качестве своеобразного тренинга, в котором с помощью невербальных средств коммуникации детьми усваиваются определенные модели межличностного общения и поведения в окружающей среде.

В рамках метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей полихудожественная игровая деятельность является фактором, гармонизирующим эмоциональную сферу, ведущим к эмоциональному удовлетворению ребенка своим игровым взаимодействием с окружающими и мотивирующим его на перенесение игровых моделей позитивного поведения в ситуации реальной жизни.

Метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности является логическим следствием онтологического подхода к эколого-эстетическому воспитанию детей. Метод опирается на приемы, почерпнутые в устной фольклорной традиции, и реализует идею полихудожественной игровой деятельности как специфической формы игрового общения.

Значение игры в жизни ребенка известно. Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, и продолжает оставаться значимым видом деятельности в младшем школьном возрасте. В игре происходят самые важные изменения в психике ребенка, его поведении, формируются качества его личности. Игровая природа детства исследована в отечественной педагогике и психологии. Преимущества игры как воспитательного средства проанализированы в

работах Н.П. Аникеевой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Р. Запорожца, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, С.А. Шмакова, Д.Б. Эльконина и др.

Детская игра близка к природе и специфике искусства. Не случайно период детства сензитивен для проявления склонностей и способностей к художественной деятельности. Близость детской игры и художественной деятельности заключается в общности психологического выражения. Это эмоциональная непосредственность мотивов, интерес не к цели, а к самому процессу действия; формирование образного начала — «вхождение в образ»; условность языка, действий и ситуаций. По мнению Д.Б.Эльконина, игра – это деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий утилитарной деятельности. Это и роднит игру с искусством, которое имеет своим содержанием нормы человеческой жизни и деятельности, их смыслы и мотивы. Искусство особыми средствами художественной формы интерпретирует эти стороны человеческой жизни. «Именно этим родством игры и искусства объясняется постепенное замещение развернутых форм игровой деятельности из жизни взрослых членов общества разнообразными формами искусства» (409, с. 24). В свою очередь, игра для ребенка является первым шагом на пути открытий самого себя, постижения человеческих взаимоотношений, духовного опыта поколений, явленных в произведениях искусства.

Принципиальным отличием выдвигаемого нами метода от существующих игровых методик является то, что он не связан с обучением художественным знаниям и навыкам. Метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности связан с эстетическим переживанием мировоззренческих ценностей как специфическим способом освоения действительности. Специфика данного способа присвоения личностью мировоззренческих ценностей заключает-

ся в его образно-эмоциональном и деятельностном характере. В основе представляемого метода – опора на фольклорный тип мышления и на формы бытования искусства устной традиции в синкретическом единстве с движением, словом и игровым действием.

В качестве образной основы полихудожественного игрового творчества детей в таком подходе выступает как детский фольклор, так и художественные произведения, представленные для ребенка с позиции фольклорного восприятия. Художественное произведение в рамках данного метода предстает не как объект для восприятия и анализа, но как импульс для развертывания игрового сюжета – как игровая модель. Через полихудожественную игровую деятельность происходит погружение детей в эмоционально-образное содержание произведения, где дети «входят в роль» его персонажей и передают в различных действиях связанные с этой ролью эмоции, настроения, чувства, несложный игровой сюжет. Причем, игровой сюжет по своему содержанию может не совпадать с реальной программой произведения или обыгрывать эту программу в соответствии с детской логикой.

Художественные образы изобразительного, музыкального, поэтического искусства, «обыгрываемые» детьми, предстают в синкретическом единстве со словом, движением, выразительным интонированием, зрительными, пространственными, тактильными ощущениями. Основной задачей таких игр является включение детей в эмоционально-чувственное взаимодействие с образами окружающего мира, явленными в искусстве, в межличностные отношения, развивающие жизнеоберегающие навыки поведения, создание условий для свободного и творческого проявления индивидуальных качеств.

Коллективные полихудожественные игровые формы деятельности на музыкально-ритмической основе справедливо признаются педагогами-исследователями в качестве доминантных в период детства (Б.П. Юсов, Л.Г. Савенкова, Е.А. Ермолинская, О.И. Радомская,

Е.П. Кабкова). В нашем исследовании мы рассматриваем двигательное и интонационное игровое творчество как средство формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций. Это означает, что музыкальный компонент выступает в рамках нашего метода основой для интеграции видов художественно-практической деятельности, связанной с двигательными, речевыми, пластическими, зрительными образами.

Музыкальные произведения играют ведущую роль в организации полихудожственной игры. Звучащие образы мира становятся эмоциональными импульсами и основой для развертывания игровых сюжетов и образов детской фантазии. Музыкальное произведение выступает как фактор, организующий полихудожственную игровую деятельность детей в определенном образно-смысловом пространстве, ритме и эмоциональном настрое.

Важно, что главным «инструментом», с помощью которого воплощается художественный образ в подобной игре, становится сам ребенок: его голос, движения, озвученные выразительными «звучащими жестами», различными шумовыми инструментами, дополненные графическими и живописными фантазиями-ассоциациями. Одновременно ребенок является и исполнителем, и создателем этой игры. Полихудожственная игровая деятельность, организованная таким образом, дарит детям радость творческого перевоплощения и самовыражения через разнообразные практические действия. Она помогает ребенку оказаться «внутри» художественного образа, стать творцом в его эмоционально-смысловом пространстве, приобрести живой опыт эмоциональных переживаний, значимых для процесса его социализации и приобщения к социально значимым ценностям. В рамках метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей полихудожственная игровая деятельность выступает как эффективный «тренинг», гармонизирующий эмоцио-

нальную сферу, воспитывающий у детей доброе, бережное отношение друг к другу и к окружающему миру. Таким образом, метод эмоционально-деятельностного переживания детьми мировоззренческих ценностей в полихудожественной игровой деятельности, укрупняет и выдвигает на первый план гедонистическую, терапевтическую, прагматическую (организация детской игры), коммуникативную, социализирующую и воспитательную функции искусства.

Полихудожественные игры, связанные с движением, танцем, словом, рисунком, в педагогической практике могут получать уточняющие, конкретизирующие обозначения в связи с той формой практической деятельности, в которую они включают детей: игры – танцы, игры – двигательные и интонационно-речевые импровизации, игры – диалоги (двигательные, интонационные, темброво-шумовые), игры со звуками-«красками», игры со звучащими жестами, игры в рисование музыки и т.д.

Полихудожественная игровая деятельность дает возможность детям проявить творчество: составить из известных движений простейшие танцевальные сюжеты и композиции, включить по своему усмотрению шумовые, речевые, изобразительные эффекты, мимические и пластические сценки. Полихудожественная игровая деятельность – феномен творческой активности детей, реализующий многие психические функции, важные для целостного развития личности ребенка. Именно поэтому музыкально-игровая деятельность представляется эффективным средством диагностики развития различных сторон личности ребенка, в частности, служит основой для мониторинга эмоционального благополучия ребенка, его положительного самочувствия, уровня развития навыков гармоничного поведения в окружающей среде.

Пожалуй, наиболее спорным и дискуссионным является выдвигаемое нами положение об обращении к художественным произведе-

ниям с позиции фольклорного восприятия в рамках метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей. Оправданность подобного перевода произведения в иную смысловую плоскость (когда эмоционально-образный тон произведения становится стимулом к внехудожественным ассоциациям и рождению новых игровых сюжетов) подтверждается онтологическим подходом к пониманию произведения искусства, доминирующим в современной художественной практике. Многочисленные «переводы» художественных произведений на языки различных искусств, разнообразные транскрипции, «моделирование» художественных текстов-образов в творчестве современных авторов, неожиданные и оригинальные решения их трактовки – яркое проявление искусства наших дней.

Подчеркнем, что музыкальный компонент выступает в рамках нашего метода основой для интеграции видов практической деятельности, связанной с двигательными, речевыми, пластическими, зрительными образами. Поэтому обратимся к примерам онтологического подхода к пониманию и трактовке шедевров музыкальной классики в современной педагогике детства.

Ярким примером является работа немецкой компании Perleberg Music International, выпустившей серию аудиозаписей «Классика для малышей» (Happy baby). В оригинальных записях этой серии упрощена структура классических музыкальных произведений, используются выразительные ритмические оstinato, мелодия облачена в яркие тембровые краски. Все это переводит музыкальные композиции в более доступный план и делает их увлекательными для восприятия ребенком. Не менее интересна выпущенная для детей серия видеокассет компании Ридерз Дайджест «Музыка природы». Музыкальная классика прошлого и современности дополнена в них оригинальным видео-рядом: сценами из жизни животных, картинками природы. Эти сцены

сняты оператором с искренней любовью ко всему живому, с мягким юмором, с четким соответствием музыкальной драматургии произведения. Яркие, эмоционально привлекательные и доступные для понимания маленькому ребенку образы в этих видеофильмах воплощают гармонию мира природы, демонстрируют эталоны доброго, чуткого отношения к окружающему миру.

Потребность в таком подходе к использованию на занятиях музыкальных произведений ясно проявляется во многих современных программах по экологическому воспитанию детей. Например, в программе В.И. Ашикова, С.Г. Ашиковой «Семицветик» (28) представлены игры, тематика которых не соотносится напрямую с программным содержанием выбранного для сопровождения музыкального произведения (например, игры «Цветы и бабочки» в сопровождении ми минорного вальса Ф. Шопена, «Рассказ осеннего листика» с музыкой П.И. Чайковского к драме А.Н. Островского «Снегурочка» и др.) Показательно, что в разделе программы «Театрально-игровое творчество» авторы предлагают педагогу при подготовке спектакля прослушать различные музыкальные произведения и выбрать вместе с детьми эмоционально подходящие к разным сценам фрагменты. Очевидно, что приемы обращения к музыке в рамках тематики занятий по экологии нуждаются в анализе, осмыслении и систематизации.

Метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности опирается на онтологический подход в трактовке музыкального произведения и позволяет педагогу выходить за рамки традиционного детского репертуара. Подбирая музыкальное произведение, призванное стать эмоциональным импульсом и одновременно эмоциональной канвой, основой для развертывания игровых сюжетов и образов детской фантазии, педагог может проявить свой художественный вкус, реализовать собственный творческий потенциал. Вместе



с тем, при подборе музыкальных произведений для полихудожественной игровой деятельности педагогу нужно уметь соотносить свои музыкальные предпочтения с воспитательными задачами, осуществлять анализ художественных явлений на методологическом уровне.

Рассмотрим основные, методически значимые позиции выбора музыкальных произведений при реализации метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности. Важность определения этих позиций связана и с определением в целом характеристик художественно-образной среды как эмоционально-образного контекста, в котором осуществляется развитие ребенка.

Прежде всего, произведение и его исполнение должны отвечать требованиям художественности, а аудиозапись – требованиям качественности. Художественность, эстетичность музыкальных произведений, высокое качество исполнения музыки для детей – незыблемые тезисы отечественной музыкальной педагогики. Несомненной заслугой отечественных педагогов явилась выработка четких позиций по отношению к выбору музыкального репертуара для восприятия детьми дошкольного возраста. Требования к музыкальному репертуару, используемому в работе с детьми, – художественность, гармоничность форм, соразмеренных с содержанием, положительная эмоциональная окрашенность, яркость и доступность образности. Такой репертуар отбирался и складывался постепенно, проходя через слушательский опыт многих поколений детей. Сегодня лучшие образцы народной, классической, современной музыки для детей составляют основу программ дошкольного образования, проанализированы в методических рекомендациях, представлены в нотных хрестоматиях.

В то же время, имеется существенное противоречие и в этом вопросе. Значительную часть музыкального репертуара в программах дошкольного и школьного образования составляют произведения, ко-

которые создавались с учетом дидактических целей освоения детьми средств музыкальной выразительности. Упрощенный язык, нередко опирающийся на интонационные штампы, снижает как художественную, так и педагогическую ценность многих «программных» произведений.

В советский период программы по музыке в общеобразовательной школе основывались на творческом наследии мастеров-классиков XVIII – XIX вв. и, лишь при избирательной ориентации (в основном, на отечественные произведения, «официально» принятые обществом в качестве классических), на произведениях XX столетия. Избирательным было отношение и к народной музыке, образцы которой представляли в этих программах, в основном, в обработках композиторов-классиков. Фольклор в его специфическом звучании, художественные пласты предыдущих культур и живая художественная практика современности оказывались вне поля зрения педагогов, а следовательно, и вне личностного художественного опыта детей, что преграждало им путь к слушательскому участию в оценке новых произведений.

Жизнь не стоит на месте и рождает новую музыкальную реальность, новый взгляд на явления музыкальной культуры. Современные отечественные программы музыкального воспитания в дошкольном учреждении и начальной школе характеризуются новым подходом к подбору репертуара для детей. Ярким примером является программа О.Н. Радыновой «Музыкальные шедевры», одна из главных задач которой заключается в том, чтобы помочь ребенку сформировать в своем сознании «интонационный словарь», основанный на эталонных произведениях музыкального искусства прошлого и современности. В работе с детьми используется самая разнообразная музыка: произведения отечественной и зарубежной детской классики, образцы фольклора, творчество мастеров наших дней, художественные творения

всех эпох. Принцип доступности для восприятия детьми рассматривается в этой программе «в плане возможности восприятия эмоционального содержания, соответствия чувствам, которые дети способны пережить в данный момент» (271, с. 80). Такой же подход к подбору репертуара для слушания в начальной школе характерен для программ: «Музыка» Ю.Б. Алиева, «Музыкальное искусство» В.О. Усачевой, Л.В. Школяр, В.А. Школяр, «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной и др.

Данный подход к подбору репертуара созвучен и нашим представлениям о возможности обращения к музыкальным произведениям различных стилей и жанров в рамках метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности. Необходимо, чтобы музыкальный образ, составляющий основу творческой игры, был наделен эмоциональной характерностью, которую ребенок способен уловить, соотнести со своим опытом и воплотить в собственном игровом сюжете. При этом звучащая музыка должна захватывать ребенка, вызывать его интерес, т.е. быть эмоционально яркой, волнующей. На наш взгляд, чрезмерное увлечение шедеврами музыкальной классики не всегда оказывается уместным, поскольку детьми пока не пережит, а потому недоступен опыт чувств и эмоциональных переживаний, заключенный в них. Главное, чтобы музыкальный образ, положенный в основу игры, служил проводником ребенка в мир добра и гармонии, был носителем оптимистического мироотношения, возвращал эмоции радости, доверия, приобщал к творческой энергии жизни.

Одним из важных «правил» народной педагогики является стимулирование положительных и радостных эмоций у маленького ребенка для его нормального умственного и физического развития. Положительный эмоциональный фон воспитания, эмоциональный контакт ребенка и взрослого, ощущение ребенком собственного эмоцио-

нального благополучия способствуют его полноценному физическому и психическому развитию. Известно, что повышенная заболеваемость детей в детском саду зависит не столько от различных инфекций, сколько от неблагоприятного для ребенка психологического климата, вызывающего негативные переживания. Положительное самоощущение ребенка является основой его здоровья, полноценного развития, формирования позитивной самооценки, доброжелательного отношения к людям, окружающему миру.

В подборе музыкальных произведений, становящихся импульсом к полихудожественной игровой деятельности детей, необходима нацеленность на формирование у детей радостного отношения к жизни, эмоционально положительного самоощущения. Дети любят яркую, праздничную музыку, испытывают в ней потребность. Несомненно, взрослым нужно удовлетворить эту потребность ребенка в празднике и создать с помощью музыки мажорно-положительный эстетический настрой.

При доминирующем значении положительных эмоций дети дошкольного возраста нуждаются в разнообразии впечатлений, обогащении палитры переживаний. Формирование положительного и гармоничного отношения к жизни, доброжелательности к окружающим людям не исключает и даже предполагает воспитание адекватных эмоциональных откликов на негативные события. Детей нужно учить не только радоваться, но и печалиться, выражать свое негодование, возмущение в соответствующих ситуациях.

Отрицательные эмоции даны человеку природой для стимуляции защитных сил организма. Известно, что гнев, ярость с физиологической точки зрения повышают интенсивность обменных процессов, приводят к лучшему питанию мозга, усиливают сопротивляемость организма перегрузкам, инфекциям. С психологической точки зрения отрицательные эмоции нередко оказываются стимулом к преодолению

нию трудностей, к самосовершенствованию. Для организма важно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный динамизм и сбалансированность эмоций. Отрицательные эмоции вредны лишь в избытке, когда они превышают норму, выходят за рамки потребностей в них организма. Необходимая сила и длительность отрицательных эмоций в каждом возрасте и для каждой личности индивидуальна.

В современной психотерапии существует концепция психодинамического резонанса (ее автор – основатель шведской школы музыкальной терапии А. Понтвик). Основная идея заключается в том, что прослушивание музыкальных произведений предрасполагает к активному изживанию подавленных или подавляемых ранее отрицательных переживаний, их разблокировку, телесное отреагирование и, благодаря этому – устранение их травмирующей остроты. Знание концепции психодинамического резонанса поможет педагогу быть чутким к телесным проявлениям детей в процессе восприятия музыки, связанной с образами печали, упрямства, агрессии и т.д. Психика ребенка хрупка, ранима, находится в стадии своего становления. Музыкальные образы, проживаемые ребенком в игре и сопровождаемые умелыми пояснениями педагога, помогут ему «проиграть» в воображении негативные ситуации, вовремя снять напряжение, устранить внутренние зажимы и не ранить при этом его самолюбия.

Ребенок испытывает потребность в разнообразных впечатлениях, в обогащении «пиковыми предельными», по определению А. Маслоу (254), эмоциями, яркими волнениями. В то же время яркие всплески эмоций и переживаний у детей педагогу необходимо сознательно дозировать и чередовать с моментами полного успокоения и расслабления. Нельзя забывать, что психика ребенка находится в процессе становления, развития, и ему трудно самостоятельно осуществлять контроль над своими эмоциями. Минуты тишины, покоя и умиротво-

рения благодатны для детского организма. Они дают ребенку не только возможность отдыха, но значительно больше – возможность роста и формирования нервных связей, гармонизации психических функций, оптимального развития нервной системы. Переключить ребенка в состояние покоя помогут музыкальные образы тишины, умиротворения. Релаксационный психотерапевтический эффект такого музыкального фона к игре трудно переоценить.

Учитывая специфику деятельности, которую будет сопровождать музыка, т.е. двигательные, темброво-шумовые импровизации, графическое и живописное фантазирование детей, важен объем музыкального произведения. Длительность его звучания должна быть достаточной для того, чтобы ребенок успел войти в эмоциональный мир звуков, психологически и физиологически подстроиться к нему, попробовать различные варианты игровых двигательных воплощений, придумать сюжет и реализовать его в движении или рисунке.

Для реализации метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности целесообразно подбирать такие произведения, основу музыкальной драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние (как, например, в жанрах этюда, прелюдии, пьесах инструментальной сюиты XVIII века, современных композициях и т.п.). Форма произведения может строиться и на сопоставлении контрастных образов. В этом случае важна многократная повторность сопоставляющихся образов, чтобы дать возможность детям прожить, прочувствовать и проиграть эти состояния.

Метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности представляется нами как творческое развитие принципов народной педагогики. В то же время выдвигаемый нами метод так же аккумулирует в себе на уровне творческих идей и приемов опыт зару-

бежных педагогов, музыкально-дидактические игровые приемы, разработанные отечественными педагогами.

Интерес к различным формам активного музицирования и игров творчества в процессе общения детей с музыкой сегодня чрезвычайно велик. В инновационных, альтернативных программах последних лет акцентируются принципы образного игрового вхождения детей в мир музыки. Достаточно традиционным и апробированным в отечественной музыкально-педагогической практике является путь обращения на музыкальных занятиях с детьми к дидактическим играм и пособиям. Их цель – углубление представлений детей о средствах музыкальной выразительности, развитие музыкальных навыков и способностей. Музыкально-дидактические пособия включают зрительную наглядность, которая в образной форме моделирует различные закономерности музыки. Известно, что в дошкольном возрасте у детей преобладает наглядно-образное мышление. Детям легче усвоить, например, соотношения музыкальных звуков по высоте с помощью нарисованной лесенки или бабочки, порхающей от цветка к цветку, а понятие длительностей звуков – по рисункам, изображающим яблоко, нарезанное на различные по величине кусочки. Часто рисунки, иллюстрирующие в пособиях сведения по музыкальной грамоте, связаны с забавными героями и сюжетами, что повышает интерес детей к осваиваемому материалу. Задания в пособиях даются в образной форме – так, чтобы их выполнение воспринималось детьми как увлекательная игра (например, подбор картинок, выкладывание разноцветных карточек, работа с пиктограммами и т.д.). Среди пособий, ставших классикой отечественной музыкальной педагогики и неизменно привлекающих детей своей яркой и остроумной зрительной наглядностью, – «Музыкальный словарь» Н.А. Ветлугиной, «Первая встреча с музыкой» А.Д. Артоболевской, «Ступеньки в музыку» Н.Л. Вейса, «Путь к музицированию» Л.А. Баренбойма и многие другие.

Разработкой музыкально-дидактических игр с использованием наглядности занимались Н.А. Ветлугина, Л.Н. Комиссарова, Э.П. Костина. Увлекательные подвижные игры, развивающие музыкально-сенсорные способности детей в ритмико-мелодической деятельности, представлены в методических работах А.Л. Арисменди, А.И. Бурениной. Игровые упражнения на развитие вокальных навыков у дошкольников содержатся в пособиях О.С. Боромыковой, А.Д. Демченко. Игровые формы освоения детьми закономерностей музыкального языка в процессе музицирования на детских инструментах, движения под музыку и выразительного интонирования лежат в основе методических разработок В.А. Жилина, Т. Боровик, Т.Э. Тютюнниковой.

В современных программах развития детей широко представлены сюжетно-ролевые игры. Нередко сюжеты музыкальных занятий разрабатываются как «путешествия» (в лес, в зоопарк, в волшебную страну, в сказку и т.д.). Благодаря этому приему дети участвуют в играх-драматизациях, перевоплощаются в их героев, включаются в процесс эмоциональной передачи музыкальных образов в различных видах деятельности: импровизируют движения и интонации, сочиняют мелодии, создают с помощью инструментов шумовые и звукоокрасочные эффекты, придумывают ритмические аккомпанементы.

Во многих современных методиках активно разрабатывается идея ролевого включения детей в процесс освоения художественного произведения. Игры в «композиторов – исполнителей – слушателей» (Д.Б. Кабалевский), «художников – зрителей – критиков» (Е.М. Торшилова) способствуют «эмоциональной синхронизации» (термин Е.А. Бодиной) детей с произведением искусства, создают ситуацию игрового проживания процесса его создания.

На музыкальных занятиях по программам авторского коллектива под руководством К.В. Тарасовой «Синтез» и «Гармония» (359) с помощью игр в «путешествия» дети вовлекаются во все доступные



для них виды музыкальной деятельности, а также во взаимодействие с различными видами искусства. Авторы программы по музыкальному воспитанию детей 6-ти летнего возраста Г.С. Ригина и В.А. Алексеев, организуя путешествия в страну «Музыка» (329), вводят элементы импровизации в музыкально-двигательные упражнения для детей, в процесс хорового пения, подбора ритмических аккомпанементов, мелодизации стихотворений и т.д. В курсе О.А. Куревинной «Путешествие в прекрасное» по программе «Синтез искусств» (213) занятия представляют собой воображаемые посещения различных залов музея («зал хороших манер», «зал сокровищ», «зал народной игрушки» и т. д.) В этом воображаемом музее духовного мира человека музыка представлена в синтезе с другими видами искусства. Оригинальная методика освоения музыкальных закономерностей через образы и игровые сюжеты, создаваемые самими детьми, разработана В.В. Кирюшиным. Путешествия в мир звуков, живущих в голосах природы и окружающего мира, составляют основу программы по развитию музыкального слуха детей 4-6 лет И.П. Манаковой (248). В игровой форме дети учатся анализировать окружающую звуковую реальность, воплощать ее в тембрах музыкальных инструментов, переводить на язык образов и символов.

Подчеркнем, что все перечисленные методики направлены на реализацию задач музыкального образования и связаны с развитием у детей специальных музыкальных представлений, с приобретением специальных знаний и навыков. Возможности полихудожественной игровой деятельности как средства интериоризации мировоззренческих ценностей не исследованы. Организация на занятиях с детьми полихудожественной игровой деятельности, имеющей развивающую и воспитательную направленность, находится в стадии становления.

Метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности

реализует на материале искусства подходы, разработанные в рамках экологической психопедагогики. Предметом исследования экопсихопедагогики является экологическое сознание. В соответствии с тремя подструктурами экологического сознания экологическая психопедагогика выделяет три группы методов: формирование экологических представлений; формирование субъективного отношения к природе; формирование стратегий и технологий взаимодействия с природой. Опора на эти методы способствует созданию образовательно-воспитательного контекста, который усиливает и оптимизирует эмоционально-деятельностное переживание эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности:

- накопление у детей эколого-эстетических представлений и чувственных, эмоциональных впечатлений об окружающем мире через тексты фольклорных песенок-пословиц, поговорок, сказок, а также песен и музыкально-литературных композиций для детей (метод художественной репрезентации природных объектов);
- целенаправленное развитие образного мышления, характерного для детей, подбор доступных детям художественных аналогий и ассоциаций с миром природы (метод экологических ассоциаций);
- включение детей в игровую деятельность и в обобщающие диалоги и беседы, в процессе которых они познают закономерности окружающего мира в образной форме и знакомятся с нравственными ценностями: здоровый образ жизни, трудолюбие, миролюбие, дружба, доброта, правдивость, достоинство, справедливость, смелость, смелка, забота о близких людях, выполнение обязанностей в семье и коллективе, бережное, заботливое и ответственное отношение к окружающему миру (метод формирования мыслеобразов);
- очеловечивание образов природы в воспитательном процессе, что развивает у детей эмоциональное сочувствие, эмпатию по отношению к природе, формирует нравственно-эстетическую позицию, которая

закключается в бережном отношении к природе и сохранении её красоты (метод экологической эмпатии);

– игровое выражение очеловеченных образов природы в разнообразных эмоциональных состояниях (метод экологической идентификации);

– игровое освоение способов сочувственного, позитивного поведения в окружающей среде, перенесение этих навыков на реальные жизненные ситуации (метод коактивности);

– осознание через полихудожественную игровую деятельность и участие в календарных праздниках принадлежности к определенному народу, понимание богатства национальной культуры, разнообразия культур народов мира и общие для всех людей ценности: стремление к миру, к здоровью, к счастью, к гармонии взаимоотношений людей между собой и природой (метод ритуализации экологической деятельности);

– проявление и активное выражение в творческой деятельности и в проблемных игровых ситуациях жизненной позиции: личной ответственности за сохранение гармонии, за поддержание жизнеоберегающих отношений в окружающем мире людей и природы (метод экологической рефлексии);

– получение опыта удовольствия от собственного этического поведения в игровых ситуациях, а затем и в реальной жизни.

Наиболее близкой к выдвигаемой нами идее обращения в воспитательном процессе к полихудожественной игровой деятельности как способу практического включения ребенка в освоение функций и ролей в системе «человек – природа – общество» является система элементарного музицирования К. Орфа. В контексте задач музыкального образования данная методика реализует идею соответствия типа музыкального мышления ребенка уникальному типу фольклорного мышления.

К. Орф назвал свою педагогическую систему элементарным музицированием, понимая элементарное как первичное, соответствующее архаическому уровню музыкального мышления традиционных культур. Архаические пласты народной музыкальной культуры и явились ориентиром для разработки его музыкальной педагогической системы. По словам К. Орфа, «элементарная музыка – это не музыка сама по себе. Она связана с движением, танцем, речью. Это музыка, которую нужно делать самому, в которую включаются не как слушатели, а как соучастники» (Цит. по: 83, с. 2). Элементарное музицирование, по К. Орфу, – это разнообразные музыкально-речевые, двигательные игры с использованием «звучащих жестов», с музицированием на детских инструментах, спроектированных самим К. Орфом. К. Орф считал элементарную музыку «преддуховной, близкой к земле, доступной к переживанию в детском возрасте и соответствующей психике ребенка» (427, с. 81). По мнению К. Орфа, ребенок на ранней стадии развития должен прикоснуться к первичной музыкальной стихии, поскольку ее биологическая, телесная основа органична детскому мышлению.

В его пятитомном сборнике «Шульверк. Музыка для детей» представлены не произведения для исполнения детьми, а модели для коллективного музицирования (*schule* в пер. с немец. – школа, *werk* – работа). С этой точки зрения «Шульверк» – своеобразный музыкальный «конструктор», в котором дети вместе с педагогом выступают активными создателями, «соделывателями» музыки. Музыкальные модели для музицирования и импровизации – это в основном детский фольклор разных народов, где музыка синтезирована с речью и движением. Преимущество в «Шульверке», разумеется, отдается южно-немецким песням и танцам.

От тома к тому музыкальный материал усложняется. К. Орф последовательно ведет маленьких музыкантов от простейших малообъ-

емных ладов к пентатонике и к диатоническим семиступенным звуко-рядам; от монодии – к бурдонам, к различным остинато, к параллельному движению кварт и квинт, трезвучий и септаккордов. Таким образом, освоение детьми законов музыкального языка происходит в логике его исторического становления, а также и в формах, характерных для бытования традиционных культур. Орф-занятия представляют собой развернутые игровые действия на основе коллективного музицирования и импровизации. Песни разыгрываются в лицах, с танцами и игрой на музыкальных инструментах.

Во многом перекликается с орфовской педагогическая система венгерского композитора Золтана Кодая. В системе З. Кодая прослеживается та же логика освоения музыкального языка: от простейших ритмических остинато и олиготонных (малообъемных) ладов, от монодийного мышления, последовательно, через все стадии развития – к закономерностям мажоро-минора.

Система «относительной сольмизации» З. Кодая получила распространение в Венгрии в сфере массового музыкального воспитания. Слово «сольмизация» возникло от названия нот «соль» и «ми» по аналогии со словом «сольфеджио», включающим в свой состав названия нот «соль» и «фа». Сольмизация, как и сольфеджио, обозначает пение по нотам. В системе З. Кодая абсолютные названия нот заменены относительными, условными. Ноты «до», «ре», «ми», «фа», «соль», «ля», «си» получают названия «йо», «ле», «ви», «на», «зо», «ра», «ти» и дополняются ручными изображениями. Длительности нот также получают свои условные названия: половинная – «та-а», четвертная – «та», восьмая «ти» и т.д. В результате музыкальные интонации можно изобразить условными ручными знаками и спеть с детьми мелодию песни на любой удобной для них высоте, не вдаваясь в пространные объяснения по поводу транспонирования в другую тональность и необходимости использования новых ключевых знаков. Музыкальные

ритмы можно петь на условные слоги, исполнять ритмический рисунок в движении, в хлопках, на ударных инструментах, ориентируясь на простые и доступные пониманию ребенка обозначения.

Таким образом, освоение ладовых, метроритмических закономерностей, развитие музыкального слуха, обретение певческих навыков начинается в этой системе с увлекательной игры, активного музицирования. Освоение же нотной грамоты, музыкальных терминов и понятий происходит позже, на прочной основе полученного ребенком практического музыкального опыта. Эта система, как и система К. Орфа, вводит детей в мир музыки через увлекательную игру, через активное творческое взаимодействие с музыкой и преследует цели массового музыкального воспитания.

В отечественной музыкальной педагогике в последнее десятилетие наблюдается большой интерес к методикам К. Орфа и З. Кодая. Отечественные педагоги, опираясь на методики относительной сольмизации и элементарного музицирования, развивают их приемы на национальной основе. Творческие игры, нацеленные на обретение музыкальных знаний и навыков, представлены в методических разработках российских преемников элементарного музицирования К. Орфа - Л.Е. Баренбойма, Т. Боровик, И.Г. Галянт, С.И. Истоминой, В.А. Жилина, И.М. Подкаминского, Т.Э. Тютюнниковой и др. Анализ и обобщение опыта этих педагогов подтверждает, что обращение к детскому фольклору, творческое развитие принципов народной педагогики в музыкальном воспитании детей – путь, открывающий ребенку возможность общения с музыкой на актуальном для него уровне.

Выдвигаемый нами метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей развивает идеи Орф-педагогики в новом направлении, связанном с формированием мировоззренческих ценностей у ребенка в опоре на полихудожественную игровую деятельность как специфическую форму игрового общения.

В данном контексте важен дальнейший теоретический анализ и систематизация практических приемов, используемых в Орф-педагогике.

Как уже отмечалось выше, важнейшим условием включения детей в творческую полихудожественную игровую деятельность является опора на принципы гуманистической педагогики: глубокого уважения к личности ребенка, взращивания у него веры в свои силы, формирования позитивного самовосприятия, становления его как индивидуальности, значимой личности, обладающей чувством собственного достоинства и умеющей уважать его в других.

Это условие сформулировано в качестве основополагающего практически во всех современных программах развития ребенка. В то же время в педагогической практике идеи личностно ориентированного обучения остаются до конца не осознанными, нередко лишь декларируются. Во многом такая ситуация связана с тем, что в методической литературе недостаточно четко описаны конкретные приемы воплощения на практическом материале занятий идей личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми. Зачастую авторы программ и методических разработок лишь высказывают пожелания о том, чтобы педагог занял на занятиях позицию «играющего партнера», предоставил детям свободу выбора в творчестве, создавал для них ситуацию успеха. Но ответ на вопрос о том, какими именно приемами можно достичь желаемой цели, как правило, остается за рамками программно-методических материалов.

На наш взгляд, в этой ситуации необходим анализ конкретных педагогических феноменов, реализовавших на практике идеи гуманистической педагогики. Таким примером личностно ориентированного обучения, реализованного в сфере музыкального воспитания, является система элементарного музицирования. К. Орф не ставил специальной задачей разработку технологий личностно ориентированного обучения. Его прежде всего заботили проблемы музыкального образования.

Однако сама опора К. Орфа на законы устной музыкальной традиции сделала его систему воплощением принципов гуманистической педагогики.

Прежде всего, музыкальные игры в методике К.Орфа – коллективные игры, в которые принимаются все дети без исключения, независимо от уровня их музыкальных способностей и умений. Возможность быть принятым в игру без всяких условий позволяет ребенку быть самим собой, проявлять свою индивидуальность в процессе совместного действия-общения.

Атмосфера равных прав для всех участников культивируется на занятиях, становится своеобразным правилом, условием их организации. Это достигается определенными приемами.

Сам тип игрового общения с детьми предполагает изменение роли педагога. Он оказывается не в привычной ролевой ситуации в качестве наставника детей, но выступает как участник игры, ее организатор, режиссер. Занимая позицию играющего партнера, взрослый выполняет правила игры наравне со всеми.

В игре принимают участие все, оказавшиеся на занятии, включая родителей и гостей, не зависимо от их возраста. Психологический эффект такого равноправия заключается в отсутствии разделения присутствующих на зрителей и выступающих, а значит, отсутствии оценки своих действий «со стороны». В результате возникает полное погружение в стихию игры, переносит акцент с результата на сам процесс игры, что приносит ребенку и удовольствие, и необходимую раскрепощенность, раскованность.

Педагог на занятии выступает не единственным источником знаний и творческих идей. Игры на Орф-занятиях дают возможность детям учиться друг у друга. Каждый становится для всех носителем собственного опыта и игровых идей, что позволяет ощутить свой



вклад в коллективное действо, почувствовать собственную значимость в детском коллективе.

Принципиальной позицией в общении педагога с детьми на Орф-занятиях является создание для каждого ребенка ситуации успеха, эмоциональной комфортности. Приемы, используемые педагогами на Орф-занятиях, близки тем, которые описаны в психолого-педагогической литературе, посвященной проблеме «формирования эмоционально здоровой личности с ощущением «о кей позиции» (Цит. по: 43, с. 7). В частности, в исследовании А.С. Белкина «Технология развития общения у детей старшего дошкольного возраста» (43) выделены приемы создания для ребенка ситуации успеха и эмоциональной комфортности. Рассмотрим некоторые из них применительно к Орф-занятиям.

1. На занятиях отсутствует отрицательное оценивание результатов творческой деятельности детей. Педагог всегда находит возможность похвалить и поощрить их. Чтобы улучшить качество исполнения творческого задания, педагог пользуется различными приемами, заменяющими ему критические оценки и замечания. Например, используется прием переключения внимания ребенка, отвлечения его от негативных переживаний или действий. Так, необходимость соблюдения тишины для восприятия музыки в процессе выполнения двигательных импровизаций обосновывается особенностью игрового сюжета: «мы идем по волшебному лесу, где спят сказки»; «мы находимся в японском саду, где люди любят причудливыми растениями и мысленно общаются с ними, где принято соблюдать полную тишину»; «я буду петь песню про северное сияние, а вы закройте глаза и постарайтесь «увидеть» его на темном ночном небе» и т.д. Часто вместо замечания педагог уточняет или изменяет правило игры.

Педагогами используется прием «Заражение» – процесс передачи эмоционального состояния от педагога к детям. Педагогу, владею-

щему выразительными мимикой, пластикой, интонированием, не нужно делать резкие замечания или длинные пояснения, рассредоточивающие внимание детей. Его жесты, мимику, интонации голоса дети с удовольствием будут копировать, перенимая настроение и осваивая необходимые навыки исполнения без дополнительных объяснений, замечаний или критики со стороны.

2. Для установления доброжелательных, позитивных отношений с детьми педагоги на Орф-занятиях используют различные приемы.

Прием «Эмоциональное поглаживание» в психологической литературе обозначает любой акт, предполагающий признание и поддержку другого человека – в разговоре, в жестах и т.д. В элементарном музицировании этот прием часто реализуется буквально – как тактильный контакт для установления доброжелательных, позитивных отношений. Тактильные ощущения участников музыкальных игр приносят им удовольствие, поскольку символизируют дружеское взаимодействие, ярко демонстрируют доброжелательность играющих друг к другу.

Приемы, обозначенные как «Гордость», «Расклад», «Даю шанс», направлены на поощрение ребенка, концентрацию внимания на успешности его действий. В музыкальных играх, где ведущими становятся все по очереди, и где действия ведущего безоговорочно принимаются, эти приемы осуществляются естественным образом. Каждый получает шанс оказаться в центре всеобщего внимания, раскрыть собственные возможности, проявить выдумку, продемонстрировать оригинальное решение и при этом получить всеобщее одобрение. В этих играх используются и приемы «Помоги», «Научи меня, пожалуйста», т.к. ребенок-ведущий в них становится на какое-то время «учителем», «руководителем» игры.

3. Важным моментом организации занятий является создание его эмоциональной драматургии. Многие игры на Орф-занятиях начи-

наются с загадки, сюрприза, которые создают у ребенка состояние радостного ожидания, интереса к последующим игровым действиям. Аналогичный прием описан в психологической литературе как прием «Подарки», направленный на то, чтобы показать ребенку, что его любят и ценят, как и других. В начале занятия ребенок получает, как и другие дети, от воспитателя различные предметы: камешек, яркую ленту, игрушку и т. д. Эти предметы можно рассмотреть, поиграть с ними. В дальнейшем эти предметы-«подарки» или «сюрпризы» включаются в игру, часто превращаются в «инструменты» для ритмического сопровождения песни или танца.

Прием «День прошел» связан с мысленным возвращением к прошедшему дню, с воспоминанием о хорошем, что было в этом дне для каждого. Аналогичный прием используется по окончании музыкальной игры, когда все удачные творческие находки выстраиваются в единое целое, образуя эстетически значимый результат. При этом каждый ребенок обнаруживает свой вклад в это эстетически выстроенное завершение игры, с удовольствием и старанием воплощает свою игровую роль.

Мастерство педагога – организатора заключается в умении соблюсти баланс между освоенными элементами и новыми, рождающимися спонтанно, импровизационно. Ему необходимо продумать возможный результат игры, отвечающий эстетической потребности в выстроенности всех идей в органичной форме. В то же время, стабилизация игровой структуры не навязывается им извне, но личностно переживается и интуитивно выстраивается самими детьми. Правило для педагога, организующего игры по данной методике, – не навязывать детям свой темп игры, перехода от одного ее этапа к другому, дать возможность детям пребывать в стихии игры и собственной фантазии столько, сколько им понадобится. Главным здесь является само включение ребенка в творческий процесс-игру, результат которой – удо-

вольствие, получаемое ребенком от реализации своих возможностей в процессе творческого взаимодействия с другими.

Игровое общение педагога с детьми обладает огромным потенциалом в плане социального развития детей. Дети с удивлением и радостью откликаются на возможность такого общения со взрослым, приобретают полезные для себя навыки взаимодействия и сотрудничества. Позиция педагога, построенная по принципу «для ребенка, а не над ребенком» имеет огромный эффект в плане социального воспитания. Умение принимать и любить себя, и в то же время, уважать точку зрения другого, видеть в другом такую же уникальную и самодостаточную личность – основа, на которой формируется благополучная с точки зрения социальной адаптированности личность.

Метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей близок основным позициям Орф-педагогики, поскольку опирается на приемы, почерпнутые в устной фольклорной традиции, и реализует идею полихудожественной игровой деятельности как специфической формы игрового общения. Приемы народной педагогики рассматриваются в рамках данного метода как ориентиры в организации полихудожественной игровой деятельности детей, объединяющей в синкретическом единстве слово, движение, выразительное интонирование, зрительные, пространственные, тактильные и самые разнообразные сенсорные ощущения. Включение детей в полихудожественную игровую деятельность способствует формированию у них аксиологического и действенно-практического компонентов мировоззрения, связанных с установками личности, с ее позицией в мире, проявляющихся в духовной жизни и в поступках. При этом воспитательное значение полихудожественная игровая деятельность обретает только с учетом принципов гуманистической педагогики. В этом случае она приносит детям радость и удовольствие, ведет к раскрепощению творческих сил, к самовыраже-

нию и гармоничному самоощущению, становится средством эмоционально-деятельностного переживания и обретения в личностное достояние мировоззренческих эколого-эстетических ценностей.

### **3.3. Методические решения организации полихудожественной игровой деятельности в русле эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию детей**

Выдвигаемый нами метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей возрождает традиции фольклорного мышления. В то же время его можно рассматривать в русле выраженной тенденции культуры XX – XXI вв. В художественной практике современности происходит возврат на ином культурно-историческом витке к онтологическим основам искусства: отмечается всплеск интереса к фольклору, к синкретическому искусству устной традиции. Причем, в творчестве художников и композиторов интерес этот проявляется именно к сущностным и технологическим его основам, к его устройству и функционированию в обществе. Очевидно, эти процессы связаны с насущной потребностью современного человека в творческом самовыражении, в эмоционально-чувственном общении и взаимодействии с помощью искусства с окружающим миром, тем ярче ощущаемую, чем более технократичным становится этот мир.

Поскольку именно музыкальный компонент выступает в рамках нашего метода основой для интеграции различных видов художественно-практической деятельности детей, рассмотрим на примере музыки отличие двух традиций: письменной и устной.

*Письменная* музыкальная культура в академической традиции – это западноевропейская музыка от эпохи Возрождения до нашего времени. Культурное древо *устной* музыкальной традиции уходит своими корнями в глубину веков и прорастает сегодня в джазовой, эс-

традной, рок- музыке, в произведениях музыкального авангарда, а также в многочисленных транскрипциях, трактовках, интерпретациях-экспериментах с различными музыкальными текстами современных композиторов. Разницу в технологиях этих традиций кратко и образно выразил психолог и музыкант В. Каневский: «В письменной (академической) музыке ноты являются первичным текстом. В них важна каждая мелочь, исполнитель не имеет права исказить ни одной. В устной музыке первичным является живое звучание, а ноты могут быть использованы, а могут и нет... Мелодию можно варьировать, можно транспонировать в другую тональность, можно по-разному аранжировать, можно записать нотами, можно играть по слуху. Это допускается нормами данной культуры. Нормами классической музыки это не допускается» (174, с. 8).

Музыка устной традиции построена на индивидуальной импровизации, на чувственно-эмоциональном спонтанном самовыражении. При этом импровизация не является стихийной, она опирается на каноны (или «архетипы», «базовые модели» по К. Юнгу), т.е. насыщенные смыслом формы и структуры, освоенные как внутри данного общества или музыкального стиля, так и конкретной выражающей себя в импровизации личностью. Технологический принцип устной музыкальной традиции – самовыражение и самоорганизация на основе определенных общих закономерностей. По сути, система устной музыкальной традиции – это слепок с самой жизни, в которой бесчисленные модификации рождаются на основе единых законов.

В современном искусствоведении существует взгляд на технологии устной и письменной традиции как на выражение различных миропорядков. Музыка, рожденная в русле устной традиции, ассоциируется с самой жизнью как гибкой, самоопределяющейся и самоорганизующейся системой. Письменная музыкальная традиция воплощает примат контроля, организованности, интеллекта, господства

глобального, высокого, идеального над частным, сиюминутным и спонтанным (на бытовом уровне это понимание воплотилось в выражении: «все должно быть правильно – как по нотам»).

С этой точки зрения не удивительно, что игровые технологии, опиравшиеся на закономерности устной традиционной музыкальной культуры, в музыкальной педагогике XX века развивались преимущественно в западной Европе и полностью отвергались в советском государстве. Сегодня становится очевидным, что в системе массового музыкального воспитания дублирование методов профессионального обучения малоэффективно. Отечественными педагогами осознается потребность в разработке новых технологий, в которых отсутствует сам дух авторитаризма, дидактизма, которые соответствуют принципам личностно ориентированного обучения и законам творчества. Особенно актуально возрождение на современной основе традиций устной музыкальной культуры, которая позволяет любому человеку выражать себя с помощью музыки, владея не столько навыками исполнения музыкальных произведений, сколько приемами интонационного и двигательного творчества.

В поисках новых музыкально-педагогических технологий востребованными оказываются традиции народной педагогики, опыт зарубежных педагогов, музыкально-дидактические игровые приемы, разработанные отечественными педагогами. Представляется актуальным обращение к художественной практике современности, в которой проступают черты устной традиции в новом модифицированном варианте. Полагаем, что это – богатейший и почти не разработанный педагогикой искусства пласт, содержащий широкий арсенал приемов и техник, пригодных в качестве творческих идей для создания игровых технологий, развивающих устную традицию в современных условиях.

Прежде всего, отметим, что художественная практика современности демонстрирует разнообразные формы синтеза искусств. Многочисленные «переводы» художественных образов на языки разных искусств, «обмен» между искусствами формообразующими принципами и специфическими, как казалось прежде, средствами выразительности – все это входит в характеристику современного искусства.

Диалогичность мышления приводит современных творцов к поиску новых выразительных средств, содействующих воплощению в самой структуре произведения активной работы самосознания, художественной интуиции, а также «вовлечения в обсуждение проблемы» своих слушателей зрителей, включение их в процесс создания художественного произведения. Так, многие партитуры современных композиций предстают как проект, модель, в реализации которой исполнитель выступает как соавтор произведения. В таком контексте живописная, графическая, пластическая, поэтическая, музыкальная интерпретация-доосмысливание художественного произведения любого вида искусства в современной художественной практике выступает в качестве общей тенденции.

Художники и музыканты современности свободно «обмениваются» специфическими средствами выразительности и техническими приемами для создания оригинальных концепций. Абстрактные, беспредметные полотна с помощью цветовых наплывов и колористических пятен-вспышек пытаются, подобно музыке, выразить движение чувств и эмоций. Форма музыкального произведения вырастает из неожиданных манипуляций с фактурой, и эта игра объемов и тембров музыкальной ткани вызывает ассоциации с живописью. Музыканты смело экспериментируют с новыми приемами организации музыкальных композиций, с пластическими и цветовыми воплощениями музыкальной формы, с введением условных партитур-картин, с использованием шумов, звуков окружающего мира, живописных сонорных



эффектов, с формами воплощения синтеза звука, цвета, пластики. Специфические приемы, выводящие музыкальное искусство в область полихудожественной деятельности, прочно утвердились сегодня в арсенале выразительных средств музыки.

Выход за пределы одного вида искусства в полихудожественную деятельность является также яркой тенденцией педагогики искусства наших дней. Особенно остро потребность в художественном синтезе осознается педагогами периода детства. Синтетический характер художественного восприятия ребенка обуславливает необходимость участия комплекса искусств в педагогическом процессе формирования целостного мировоззрения личности.

Педагогика искусства, ориентированная на творчество детей и игровые методы художественного воспитания, может опереться на опыт подобных полихудожественных взаимодействий в современной практике искусства.

Художественные направления, возникшие в условиях активного взаимодействия различных искусств (авангард начала XX столетия, фовизм, футуризм, дадаизм, урбанизм, конкретное искусство и т.д.) пронизаны духом игры, экспериментаторства, творческого поиска, что также привлекает к ним внимание педагогики детства. Художник предстает в этих произведениях деятельным исследователем окружающего мира, в котором его интересуют любые детали и подробности, в котором он может «переставлять», комбинировать и по-своему переиначивать любые «вещи» и явления.

Сам этот игровой, изобретательский подход к созданию произведения искусства и пониманию творческой деятельности близок природе детской игры, в которой ребенок познает мир и свои возможности в этом мире. В игре ребенок наделяет все окружающие его предметы собственными смыслами, создает с помощью воображения собственную картину мира, в которой многие привычные для взрос-

лого вещи предстают в парадоксальной интерпретации. Духом подобного «ребячества» пронизаны, например, произведения Э. Сати с пародийными названиями: «Прелюд в виде коврика», «Три пьесы в форме груши», «Три подлинные дряблые прелюдии для собак», «Неаппетитный хорал», «Арии, от которых все бегут» и т.д. Подобные музыкально-поэтические идеи могут быть использованы при организации детской художественно-игровой деятельности. В них выражается сама суть устной традиции, в которой важен *процесс* творческого игрового общения с окружающим миром, а не *результат* в качестве сотворения «высокохудожественного» шедевра, воплощающего в себе идеальные образы мира.

В современном творчестве изменилось отношение к самой звуковой материи музыки. Эстетическая ценность музыкального звука как символа культуры, как звучащего мироощущения эпохи, стиля подверглась переосмыслению. Современное звучание воссоединилось, подобно тому, как это было в архаическую эпоху, с шумами окружающего мира, с речевым интонированием человека, добавив в эту палитру звуковые «краски» технического прогресса и синтезированные электронные звучания.

Сонорные, шумовые эффекты давно заняли прочное место в музыкальной практике современности, став одним из ярких средств выразительности в детском игровом творчестве. Музыкальная педагогика преобразовала этот прием в игры детей со звуками и шумами окружающего мира. Звук – чувственно-конкретное переживание реальности, связанное с правополушарным принципом мышления. Это непосредственный контакт со сферой эмоций, интуиции, образного восприятия мира. Музыкальной педагогикой давно осознано, что игры со звуками, «живущими» в окружающем их пространстве, полезны и интересны детям, соответствуют их психофизиологическим потребностям и возможностям.

Так, на Орф-занятиях дети сами придумывают и создают шумовые «инструменты», превращая в них окружающие предметы. «Инструментом» становится и сам ребенок, его тело: голос, воспроизводящий самые разнообразные звуки; выразительные жесты, озвученные с помощью движений – хлопков, шлепков, притопов, щелчков, «звучащих жестов» (по терминологии Г. Кеетман). Оригинальные игры с шумами и немзыкальными звуками разработаны современными отечественными педагогами Т. Тютюниковой, Т. Боровик, В. Жилиным, И. Манаковой, Н. Салминой. По мнению педагогов-практиков, «немзыкальный» звуковой материал педагогически целесообразен, поскольку:

- позволяет на доступном материале сформировать необходимые знания и умения;
- погружает детей в атмосферу открытия звукового мира, создает условия его исследования;
- является благоприятной почвой для активного познавательного процесса, поскольку делается опора на собственный опыт детей, который по-новому для них раскрывается и актуализируется в связи с конкретной задачей;
- обеспечивает доступность освоения материала, что положительно мотивирует деятельность детей, стимулирует их к дальнейшей работе.

Помимо всего прочего, игра со звуками окружающих предметов и превращение этих звуков в образы героев песенок или сказок – занятие чрезвычайно увлекательное для детей. Звуки, издаваемые с помощью различных предметов и вещей, оживляют в воображении ребенка эти вещи, будят его фантазию, ведут к творчеству. Подобные игры помогают ребенку в дальнейшем войти в мир современного искусства, понять смысловую подоплеку современных техник художественного творчества.

Из практики современной музыки в музыкальную педагогику вместе с сонорными эффектами пришли новые приемы организации нотной записи музыкальных композиций. Некоторые условные партитуры-картины, созданные композиторами XX века, сегодня воспринимаются детьми как занимательные музыкальные игры. Например, «Музыка к рисунку» Г. Регнера, «Из дневника мухи» Б. Бартока, «Комплексная игра со звуком» В. Келлера, «Звездное небо» А. Веберна. В этих партитурах нет нот, есть лишь условные обозначения (линии, точки, замысловатые фигуры, красочные пятна и т.д. – в зависимости от воображения автора произведения). Смыслом этих «партитур» является включение исполнителей произведения в творчество по схематично представленным вехам предполагаемой интонационной драматургии. В творческий процесс таким способом включается и воспринимающий произведение слушатель: он, как и исполнители, может трактовать рождающиеся спонтанно звучащие образы, полагаясь на собственную фантазию.

Современные педагоги создают аналогичные игровые композиции для творческих занятий с детьми: «Песня звезд» П. Хайльбута (421, с. 24), «Али-Баба в пещере разбойников» Г. Хохряковой (377, с. 48) и др. Ценность условных партитур в детском звукотворчестве заключается в следующих моментах:

- в создании темброво-шумовых композиций могут принимать участие дети любого возраста и с любым уровнем знаний музыкальной грамоты (или вовсе без них);
- условные знаки в партитуре при всей свободе их трактовки являются вехами в драматургии рождающейся импровизационно композиции, благодаря им композиция приобретает логику и смысл, а не является хаотическим набором звуков;
- в роли условной партитуры может выступить все, что угодно: нарисованные педагогом условные знаки, нарисованная ребенком

картинка, импровизационный танец или пластическая сценка, разыгранная детьми, жесты, уловное значение которых заранее оговорено, стихи, сопровождаемые мимикой и жестами и т.д. Условные партитуры в этом смысле помогают детям осознать изначальную связь музыки с жизнью: с движениями, пространственными, зрительными, речевыми образами;

- ребенок дошкольного возраста, воспринимающий инструмент как единое звуковое пятно (для которого точечная звуковая дифференциация пока еще проблематична) получает возможность играть со звуковыми красками, причем не только в одиночку, но «в ансамбле», в общении с другими детьми или взрослыми. Условная партитура (как и условное дирижирование) включают ребенка в музыкальную игру как в невербальное общение с окружающими, развивая навыки ритмической и эмоциональной подстройки, эмпатии, внимания к партнеру по игре, умение действовать в этой игре по установленным правилам, гибко переходить из роли ведущего в роль ведомого (соло – фон) и другие качества, важные в общении между людьми.

Таким образом, условную партитуру можно рассматривать как прием, органично вписывающийся в технологию устной традиции. Такая партитура не закрепляет раз и навсегда игровые роли между исполнителями. Каждый раз она может порождать новые варианты интерпретации: в зависимости от состава участников, от их настроения, от инструментов, которые они в данный момент используют и т.д.

Темброво-шумовые аккомпанементы к произведениям, рисование музыки и «рисование» звуков на детских музыкальных инструментах, аритмичные тембровые композиции, основанные на сонорных эффектах, игра по условным партитурам, создание пластических партитур, интонационно-речевые игры с использованием фонем, красочных сочетаний слогов и разнообразных звуков– эти формы игровой

творческой деятельности развивают устную традицию, трансформируя ее в условия современности.

Наиболее ярко музыку устной традиции представляет в современной культуре джаз. Из многочисленных исследований, посвященных этому популярному музыкальному явлению современности, известно, что джаз родился в среде непрофессиональных музыкантов – американских негров, являвшихся носителями именно устной музыкальной традиции. Автор исследования устной музыки США В. Каневский рассуждает о ее особенностях: «Ранний джаз-диксиленд – это сложная полифония, одновременные четыре независимых линии: граунд-бит (барабанщик и контрабас), мелодия (труба) и два ее контрапункта (тромбон и кларнет). И никто не играет по нотам, все импровизируют, даже контрабас и барабанщик. Никто не расходится, все играют слаженно... безграмотные негры, вчера еще окурки подбирали. И нот-то не знают, и в консерватории не учились... Что же организует музыкантов вместо нот? Почему они чувствуют себя так свободно и раскованно и притом не ошибаются?» (174, с. 29). Ответ на этот вопрос позволяет сформулировать основные педагогические позиции при разработке технологии полихудожественной игровой деятельности детей в опоре на приемы устной музыкальной традиции.

В устной традиции импровизация никогда не возникает из хаотических, спонтанных самопроявлений. Она всегда основывается на определенных формульных оборотах, своеобразных клише, овладение которыми – необходимый первый шаг в этом искусстве.

Так, в джазе это: специфические «блюзовые» интонации, манера исполнения «между нот» с «подъездами» и глиссандо, раскачивающиеся свинговые и синкопированные ритмы, джазовый гармонический квадрат, известные и популярные мелодии-темы для импровизаций и другие многочисленные мелодические, ритмические, гармонические формулы и приемы исполнения. В известных пособиях по

джазовой импровизации (И. Бриля, В. Шатковского и др.) обучение начинается с усвоения, прочного закрепления на практике этих формул-клише (так, в пособии В. Шатковского музыкантам предлагается на первых этапах выучивать и проигрывать клишированные ритмомелодические обороты во всех тональностях). В устной традиции данные формулы-клише осваиваются музыкантами через подражание, копирование образца в практическом музицировании «на слух». «Если подойти к джазовому контрабасисту и спросить, в каких консерваториях он учился, скорее всего, он рассмеется. «А откуда ты все это умеешь?» «Сам научился, - ответит он, - играл в разных составах, много играл» (174, с. 30).

«Перевод» этого положения на детскую полихудожественную игровую деятельность обозначает необходимость педагогического моделирования первого этапа, на котором дети в играх осваивают определенный набор простейших интонаций, движений, связанных с полихудожественными игровыми воплощениями. Наиболее эффективный путь, как подсказывает устная традиция, это подражание: копирование, повтор детьми движений, интонаций, темброво-шумовых приемов за педагогом. Педагог на данном этапе выступает ведущим в игре, демонстрируя на собственном примере разнообразные варианты пластических, интонационно-речевых, красочных, темброво-шумовых и др. воплощений художественных образов с помощью своего тела, голоса, красок, детских инструментов и других разнообразных средств. Чтобы детям захотелось ему подражать, педагогу надо быть изобретательным, остроумным, интересным, понятным и заразительным в своем игротворчестве, обращенном к детям. Творческая изобретательность и выразительность педагога, наличие в его педагогическом «репертуаре» большого количества разнообразных развивающих игр - необходимое начальное условие для организации полихудожественной игровой деятельности детей.

В джазовой композиции импровизационная свобода не мыслима без строго организованного порядка, без целостного ощущения формы всеми участниками. Воплощением такого порядка выступает четкая метрическая пульсация (в партии граунд-бита), которая пронизывает и цементирует всю импровизационную ткань, а также строгая гармоническая структура – так называемый, джазовый квадрат. Музыканты во взаимодействии друг с другом также осваивают и вырабатывают закономерности в разворачивании драматургии джазовой композиции (чередование солистов, различные сочетания солирующих партий, включения и «выключения» солистов, кульминации-тутти, проигрыши - эмоциональные спады и т.д.), которые в каждом составе обладают своей спецификой. В коллективной импровизации, каковой и является джаз, каждый участник не исполняет свою *партию*, но выполняет свою *функцию* в выстраивании общего целого.

При организации коллективной детской полихудожественной игровой деятельности это положение интерпретируется следующим образом. Прежде всего, творческая игра, которую предлагает педагог детям, должна изначально иметь некий план: сюжет, в котором определены главные вехи развития, порядок чередования игровых образов или порядок смены ведущих. Педагогу необходимо так сформулировать условия игры, чтобы дети в общих чертах понимали ее структуру, форму. Например, в игре «Тропинка» педагог задает детям следующую эмоционально-образную ситуацию: «Мы заблудились в сказочном лесу, в котором живут добрые и злые сказки. Мы будем выходить из этого леса по извилистой тропинке («змейкой»), двигаясь очень тихо, чтобы не разбудить злые сказки. А помогать нам будет звучащая музыка. Тот, кто оказывается в голове «змейки», будет ведущим. Ведущий будет подбирать характер шагов и делать движения руками, показывающие, что он слышит музыку-помощницу, а остальные будут копировать его движения. Когда ведущему надоест его



роль, он может перебежать в хвост «змейки» и таким образом передать роль ведущего следующему за ним».

В игре необходимо распределить роли и обозначить ролевые функции: и ведущие, и ведомые должны четко понимать свою задачу в игре. Наконец, в игре четко должны быть оговорены правила (в зависимости от сюжета и задач игры). Так, в задачи описанной игры входят: движение в спокойном, умеренном темпе и импровизация несложных движений, соответствующих мягким, плавным, закругленным линиям-интонациям мелодии; соблюдение тишины и внимательное вслушивание в музыку, которая также звучит негромко; движение «змейкой», т.е. свободное определение в пространстве себя и идущих следом. Отсюда и игровые правила – требование соблюдать тишину («чтобы не разбудить злые сказки»), вслушиваться в музыку («помощницу» – проводника по сказочному лесу), показывать ей, что ее слышат (функция ведущего, придумывающего движения, и всех остальных, кто повторяет движения за ним).

Ситуация смены ведущих и правила в каждой игре могут быть обыграны и изменены в соответствии с сюжетом, но сама необходимость введения игровых правил является неизменным условием творческой игры. Аналогичным образом организуются игры на интонационное, темброво-шумовое творчество. Смена ведущих необходима, чтобы ребенок воспринимал игру целостно: не только как исполнение какой-то одной роли, но с позиции всех других ее ролей. Такое самовыражение ребенка, включенное в целостное восприятие структуры игры и связанных с ней правил, игровых ролей и ситуаций, становится осмысленным даже на самых элементарных уровнях двигательного, интонационного и темброво-шумового творчества, приводит к эстетически значимому результату игры-импровизации.

В устной музыкальной традиции (будь то фольклорное действо или современный джаз) музицирование выступает как специфический

способ коммуникации, общения внутри группы участников. Если структура джазовой композиции зиждется на определенных общих правилах, то само содержание, интонационная драматургия этой композиции складывается по законам общения между музыкантами группы. Поэтому каждый раз общая схема наполняется новым содержанием. На изменившееся настроение одного реагирует вся группа. Каждый чувствует себя творцом в рождающейся композиции и одновременно переживает чувство общности, единства с партнерами по музицированию. Собственно смыслом такого музицирования и является сам процесс творческого невербального общения с помощью языка тела и звуков. Не случайно в фольклорном мышлении вообще отсутствует психологическое разделение на слушателей и исполнителей. Здесь все являются участниками, все взаимодействуют друг с другом с помощью специфических средств общения.

Данное положение чрезвычайно важно при определении технологических основ организации детской полихудожественной игровой деятельности. В контексте идеи опоры на традиции устной культуры художественная игра выступает в качестве своеобразного «тренинга», в котором детьми совместно переживаются нравственные ценности, отрабатываются определенные модели общения с помощью невербальных средств коммуникации. Основной задачей таких игр является включение детей в межличностные отношения, развитие жизнеоберегающих навыков их поведения, создание условий для свободного и индивидуального проявления эмоциональных состояний. Материалом игры-коммуникации является разнообразная палитра голосовых интонаций, звучащих жестов, звучаний и шумов окружающих предметов, тембров-красок детских и любых доступных «взрослых» инструментов, жестов, мимики, прикосновений, рисунков, музыкально-ритмического движения и т.д. Музыкальные произведения используются в этих играх как фактор, организующий игровую деятельность

детей в определенном образно-смысловом пространстве, ритме, эмоциональном настрое. При этом музыка является не просто фоном, но носителем определенного «звучащего мироощущения», которое проживается детьми в эмоционально-деятельностном игровом соучастии.

В академической традиции целью музыкальной дидактической игры является усвоение музыкальных закономерностей, умений и навыков для создания определенного продукта творческой деятельности – произведения, которое исполняется перед публикой и ею оценивается. С позиции устной традиции целью музицирования является сам процесс коммуникации ее участников с помощью специфических средств, в результате которого ими приобретаются навыки межличностного общения, осваиваются модели поведения в окружающей среде.

В свете задач воспитания экологичной личности эти модели должны воплощать позитивные и гармоничные взаимоотношения личности со своим внутренним миром, с миром окружающих людей и природы. Детский фольклор и звучащие образы самых разных музыкальных стилей в соединении с приемами творческого самовыражения в искусстве устной традиции являются основой полихудожественной игровой деятельности, направленной на эмоционально-деятельностное переживание и формирование у детей эколого-эстетических ценностей.

#### **Выводы по 3 главе.**

1. Художественное воспитание детей на основе эколого-эстетического осуществляется в опоре на совокупность принципов: ценностной ориентации, целостности, природосообразности и культуросообразности, эмоционально-деятельностного освоения эколого-эстетических ценностей в общении с искусством, гуманистической направленности, преемственности.

2. Базовым компонентом и основным критерием художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода мы определяем

сформированность у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций. В опоре на психолого-педагогические подходы в определении данного понятия мы определяем эколого-эстетические ценностные ориентации как направленность личности на восприятие и осознание красоты и гармонии мира природы в качестве духовной ценности и выражения универсального закона жизни. Эколого-эстетические ценностные ориентации связаны со сферой личностно значимых отношений в системе «человек – природа – общество» и проявляются в ответственном, жизнеоберегающем поведении в различных сферах бытия.

3. Авторская позиция заключается в том, что процесс формирования у ребенка эколого-эстетических ценностных ориентаций, являющийся важнейшей составляющей целостного процесса воспитания экологичной личности, происходит через обогащение его позитивного эмоционально-чувственного опыта и практического освоения гармоничного поведения в окружающей среде в процессе образного познания мира в условиях полихудожественной игровой деятельности.

4. В качестве опорного метода для художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода мы обосновываем метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности. Суть метода - в опоре на фольклорный тип мышления и на формы бытования искусства устной традиции в синкретическом единстве с движением, словом и игровым действием. Метод направлен на обретение детьми живого опыта эмоциональных переживаний, их телесного выражения, на освоение моделей ценностного (позитивного, гармоничного) поведения в игровом взаимодействии с окружающими людьми и очеловеченными художественными образами природы.

4. Сформированность эколого-эстетических ценностных ориентаций проявляется в полихудожественной игровой деятельности по критериям: *образно-содержательному* - наличие у детей эмоциональ-

но-образного тезауруса, воплощающего эколого-эстетические ценности; *эмоционально-мотивационному* - закрепление у детей опыта эмоционального «перенесения» в состояния природы, эмоциональной подстройки к окружающим людям, гармонизации собственных эмоциональных состояний; *деятельностно-практическому* - сопереживание образам природы, идентификация себя с положительными героями, удовольствие от позитивного поведения в окружающей среде.

5. При разработке технологии организации развивающей полихудожественной игровой деятельности востребованными оказываются традиции народной педагогики, опыт зарубежных педагогов, музыкально-дидактические игровые приемы, разработанные отечественными педагогами, а также обращение к художественной практике современности, в которой проступают черты устной традиции в новом модифицированном варианте. В качестве творческих идей используются следующие позиции:

- разнообразные формы синтеза искусств и полихудожественной деятельности, что созвучно устремлениям педагогики детства. Развивают устную традицию, трансформируя ее в условия современности, такие формы художественно-игровой деятельности, как: рисование музыки и «рисование» звуков на детских музыкальных инструментах, ритмичные тембровые композиции, основанные на сонорных эффектах, игра по условным партитурам, создание пластических партитур, интонационно-речевые игры с использованием фонем, красочных сочетаний слогов и разнообразных звуков;
- игровой, изобретательский подход к созданию произведения искусства и пониманию творческой деятельности, близкий природе детской игры: дух экспериментаторства, выражающий саму суть устной традиции, в которой важен *процесс* творческого игрового общения с окружающим миром, а не *результат* в качестве сотворения высокохудожественного шедевра;

- сонорные и шумовые эффекты современного искусства, возрождающие отношение к звуку как способу взаимодействия человека с окружающим миром и контакта со сферой собственных эмоций;
- абстрактные композиции, приемы «условных партитур», джазовые импровизации, вовлекающие в творческий процесс зрителей и слушателей, включающие исполнителей в художественно-творческую деятельность как в специфическое общение внутри группы участников по принципу искусства устной традиции;

Опора на эти приемы способствует включению детей в творческое взаимодействие, где они осваиваются модели гармоничного поведения в окружающей среде с помощью невербальных средств коммуникации. Музыкальные образы, включенные в игру, выступают носителями мировоззренческих ценностей, которые проживаются детьми в эмоционально-деятельностном игровом соучастии.

## **Глава IV. Педагогическое проектирование художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода**

### **4.1. Модель художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода**

Под моделью мы понимаем целостную совокупность взаимосвязанных элементов, служащую достижению целей и задач развития ребенка. Разработанная нами структурно-функциональная модель художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода включает этапы организационной и преобразовательной деятельности субъектов педагогического процесса. Предлагаемая модель отражает:

- требования общества к формированию человека нового типа – «человека экологического», способного жить в согласии и гармонии с самим собой и с окружающим миром людей и природы;
- идею трансформации общественных мировоззренческих ценностей в личностные через практическую включенность личности в освоение функций и ролей в системе «человек – природа – общество» средствами искусства.
- содержание педагогического процесса формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства через обогащение его эмоционально-чувственного опыта и практического освоения способов позитивного поведения в окружающей среде;
- организацию педагогического процесса формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства;
- основные критерии и показатели уровней сформированности у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций в условиях полихудожественной игровой деятельности.

Проблемно-постановочный этап			
Социально-педагогический анализ: исследования эколого-гуманистической ментальности современной эпохи, теория аксиологического подхода в образовании, анализ содержания эколого-эстетических ценностей.		Научно-педагогический анализ: теория экогуманизированного педагогического пространства, теория параллелизма этапов онто- и филогенеза, теория организации развивающей художественно-образной среды.	
Научно-методический анализ: реализация воспитательного, развивающего потенциала искусства в современных подходах, программах и методиках художественного воспитания детей			
Продуктивно-рефлексирующий этап			
* Изучение историко-педагогических, философских, эстетических, искусствоведческих, психологических, художественно-педагогических, фольклорных источников, анализ и оценка взаимодействия гуманитарного и естественнонаучного компонента в решении проблемы формирования у детей эколого-эстетических ценностей средствами искусства.			
* Анализ деятельности педагогов-практиков, обращающихся к искусству на занятиях по экологическому воспитанию детей			
Концептуально-формирующий этап			
разработка педагогической концепции эколого-эстетического подхода в художественном воспитании при обращении к онтологическим основаниям искусства			
Обоснование принципов организации художественной среды на основе эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей			
* ценностной ориентации *гуманистической направленности	* целостности * преемственности	* природосообразности и культуросообразности	*эмоционально-деятельностного освоения ценностей
* метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности * методы, разработанные в рамках экологической психопедагогики: художественной репрезентации природных объектов, формирования мыслеобразов, экологических ассоциаций, эмпатии, рефлексии, ритуализации			
Действенно-практический этап			
Исходно-диагностический этап: разработка критериев, показателей, уровней характеристик, диагностических заданий и исходная диагностика сформированности эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей		Содержательно-технологический этап: реализация технологии формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций «Экология искусства: гармонизация личности ребенка» в соответствии с алгоритмом:	
Итогово-результативный этап: проведение диагностических срезов и анализ полученной информации.			
*Образно-игровое включение детей в проблематику эколого-эстетических ценностей *Развитие эмоциональной отзывчивости к образам-ценностям, их актуализация в эмоционально-чувственном опыте детей *Овладение моделями ценностного (гармоничного, жизнеоберегающего) поедения в окружающей среде			
Уровни: минимальный, достаточный, высокий			
Критерии			
*образно-содержательный		*эмоционально-мотивационный	*деятельностно-практический
Итогово-аналитический этап			
анализ результатов исследования и определение перспектив их использования в педагогической практике			

Рис. 4. Структурно-функциональная модель художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода



Структурно-функциональная модель художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода включает следующие этапы: проблемно-постановочный, продуктивно-рефлексирующий, концептуально-формирующий, действенно-практический, итогово-аналитический (рис. 4).

***Проблемно-постановочный этап*** в нашей модели связан с осуществлением социально-педагогического, научно-педагогического, научно-методического анализа исследуемой проблемы.

В нашем исследовании данный этап включал наряду с теоретическим анализом проблемы интенсивное осмысление проблем организации развивающей художественно-образной среды с детьми в ДООУ и начальной школе на основе анализа материалов многочисленных семинаров и конференций, в процессе общения и обмена творческими идеями с педагогами общеобразовательных учреждений, детских школ искусств, с воспитателями детских садов во время посещения занятий и проведения курсов повышения квалификации. Происходило изучение, систематизация, теоретическое осмысление и обобщение практического опыта педагогики, ориентированной на творческую игру, развивающую личность ребенка.

***Продуктивно-рефлексирующий этап*** включал изучение историко-педагогических, философских, эстетических, искусствоведческих, психологических, художественно-педагогических, фольклорных источников, анализ и оценку взаимодействия гуманитарного и естественнонаучного компонента в решении проблемы эколого-эстетического воспитания детей в условиях образовательной художественной среды. Проводился сбор эмпирического материала, его обобщение и анализ. Это обуславливалось необходимостью выяснить, что уже достигнуто в широкой практике, и уточнить наши предположения о путях оптимизации воспитания экологичной личности сред-

ствами искусства в опоре на художественные механизмы интериоризации мировоззренческих ценностей. Значимое место занимал анализ комплексных и парциальных программ для ДООУ и начальной школы с точки зрения реализации в них задач развития личности ребенка средствами искусства. Выявлялись возможности раскрытия педагогами на практике эколого-педагогического потенциала искусства в художественном воспитании детей.

Анализируя деятельность педагогов-практиков, обращающихся к искусству на занятиях по экологическому воспитанию детей, мы пришли к следующим выводам. Эколого-педагогический потенциал искусства остро востребован в экологическом образовании периода детства. Включение детей в художественно-практическую деятельность, в которой они могли бы выразить свое отношение к окружающему миру, осознается педагогами как эффективное средство их экологического воспитания. Наиболее освоенными в педагогической практике на сегодняшний день являются такие формы детского самовыражения в творческой деятельности как: рисование иллюстраций к рассказам и сказкам, лепка и конструирование на определенную тему, изготовление различных поделок из природного материала, игры, драматизация сказок и образных историй. Как правило, педагоги стремятся сопровождать практическую и игровую деятельность детей музыкой, создавая с ее помощью творческий и эмоционально-приподнятый настрой у детей. В то же время приемы включения детей в двигательное и интонационное самовыражение, приемы игрового перевоплощения в образы природы, создания спонтанных театрализованных игровых композиций достаточно примитивны. По сути, подобная деятельность сводится к разучиванию и воспроизведению уже разработанных игр и сценариев театрализованных мероприятий. Можно констатировать, что организация полихудожественной игровой деятельности детей, в которую бы они входили с позиции твор-

цов, могли импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные состояния, эмоционально-деятельностно переживать эколого-эстетические ценности, воплощенные в образах искусства, является неосвоенной областью в практике экологического воспитания периода детства.

Более привычной и опробованной на практике является опора не на образ-ценность, а на специальные знания о закономерностях природы. В этом случае художественные образы играют роль эмоционального фона в формировании эколого-эстетических ценностей.

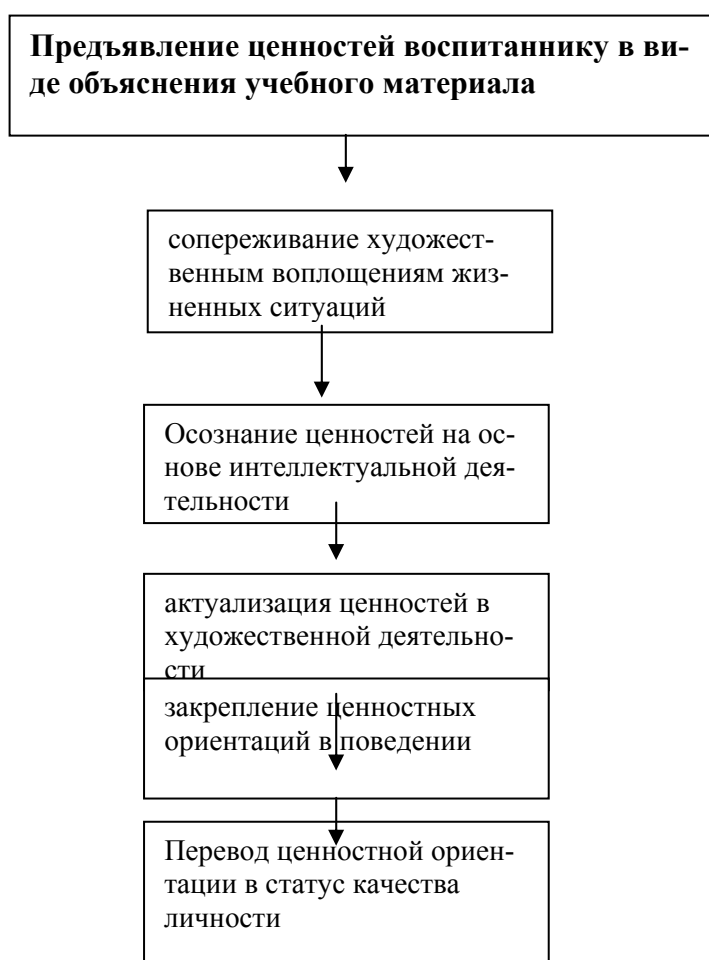


Рис. 5. Структура воспитательного процесса по формированию у детей ценностных ориентаций в опоре на специальные знания

Процесс формирования у детей ценностных ориентаций в опоре на специальные знания разворачивается в логике: предъявление ценностей воспитаннику в виде объяснения учебного материала; эмоцио-

нальное сопереживание художественным образам, переводящим осваиваемый учебный материал в плоскость жизненных ситуаций (художественные образы используются в качестве иллюстрации к осваиваемому материалу); осознание и принятие ценностных ориентаций личностью на основе интеллектуальной деятельности; актуализация ценностных ориентаций в художественно-практической деятельности (через наиболее доступные формы, предполагающие ориентацию на образец: рисование иллюстраций к образным историям, поделки из природного материала, разучивание стихов, песен, ролей в театрализованных действиях и т.д.); закрепление ценностных ориентаций в повседневном поведении личности; перевод ценностных ориентаций в статус качества личности.

Мы выявили, что наибольшую сложность представляет для педагогов организация полихудожественной игровой деятельности, включающей детей в процесс эмоционально-деятельностного переживания мировоззренческих ценностей. Использование художественных механизмов трансформации мировоззренческих ценностей в личностные вызывает у педагогов-практиков затруднения, связанные с отсутствием теоретических обоснований и методических разработок по организации полихудожественной игровой деятельности, воспроизводящей данные механизмы в педагогическом процессе. Обобщение практического опыта привело нас к собственному пониманию педагогической значимости развивающей полихудожественной игровой деятельности, выстраиванию основных методических позиций в вопросе ее организации.

**Концептуально-формирующий этап** представлен разработкой концепции художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода в опоре на теорию параллелизма этапов онто- и филогенеза. На основе концепции определилось отношение к полихудожественной игровой деятельности на музыкально-ритмической ос-

нове как доминантному типу художественно-практического освоения мира в период детства, конкретизировались основные направления научного поиска. Систематизировался материал, обосновывались принципы организации образовательной художественной среды, методы и приемы перенесения в педагогический процесс художественных механизмов интериоризации мировоззренческих ценностей. Выявлено, что логика их развертывания приводит к необходимости включения детей в полихудожественную деятельность на каждом этапе.

Процесс формирования ценностных ориентаций в опоре на полихудожественную деятельность развертывается в логике: включение в образовательный процесс художественных и эстетических образов-носителей эколого-эстетических ценностей в качестве игровых моделей (импульса, сюжетной основы для игры); погружение ребенка в проблематику ценностей через эстетическое переживание образа в условиях игры; активизация эмоциональной отзывчивости на образ-ценность через эмоционально-деятельностное соучастие в нем в процессе полихудожественной игровой деятельности; вызов и закрепление катарсической реакции на сопереживание образу-ценности (организация эмоционально-смысловых акцентов, кульминаций в игровом действе); осознание и принятие ценности личностью (беседы и обсуждения с детьми пережитых игровых ситуаций); закрепление и актуализация ценностной ориентации через ее выражение в полихудожественной игровой деятельности - перевод ценностной ориентации в статус качества личности, т.е. ее выражение в различных сферах бытийственных отношений личности.

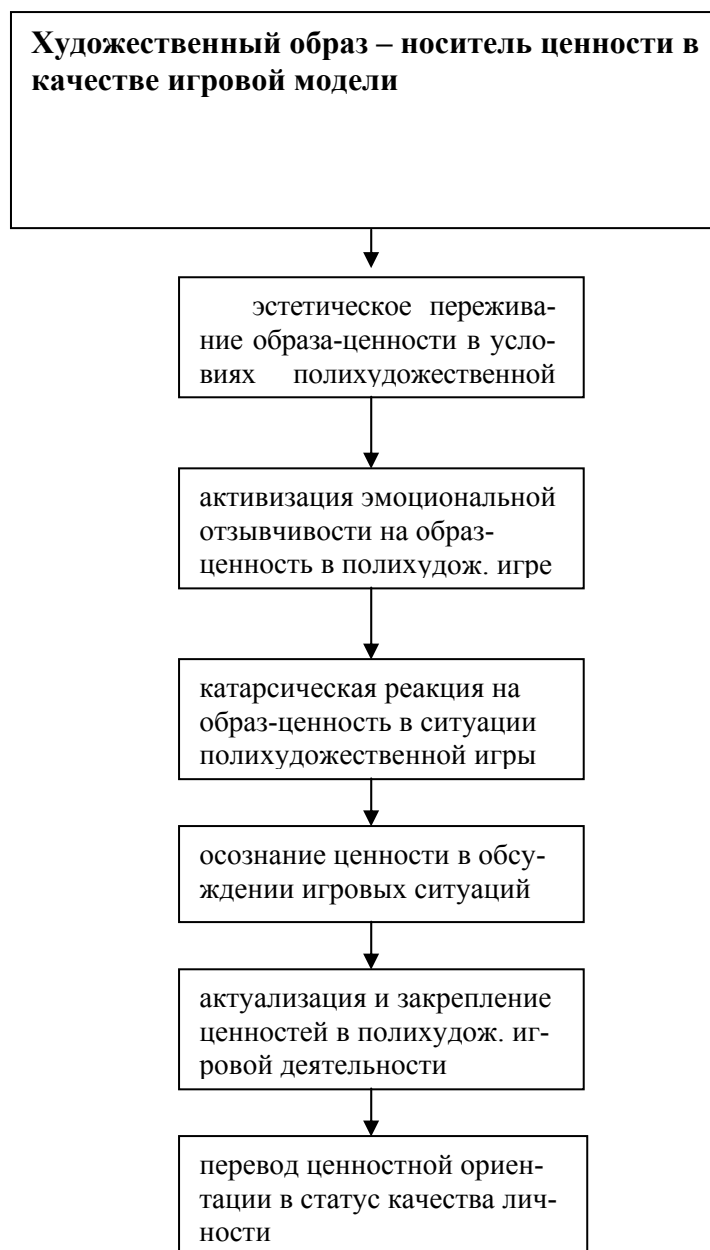


Рис. 6. Структура воспитательного процесса по формированию ценностных ориентаций в опоре на полихудожественную деятельность

*Действенно-практический этап* определился проведением опытно-поисковой работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста по формированию у детей эколого-эстетических ценностей средствами искусства как основы эколого-эстетического воспитания в условиях образовательной художественной среды.

Анализ эффективности обращения к искусству в эколого-

эстетическом воспитании детей осуществлялся по следующим направлениям: образно-содержательное, эмоционально-мотивационное, действенно-практическое.

Были уточнены показатели сформированности эколого-эстетических ценностных ориентаций: *по образно-содержательному критерию* - наличие у детей эмоционально-образного тезауруса, воплощающего эколого-эстетические ценности в образах красоты и выразительности окружающего мира природы, образах гармоничных эмоциональных состояний в проявлениях окружающих людей и в собственном опыте; *по эмоционально-мотивационному* - закрепление у детей эмоционально-чувственного опыта «перенесения» в состояния природы через взаимодействие с ее очеловеченными, одухотворенными образами в искусстве, эмоциональной подстройки к окружающим людям при взаимодействии с ними, выражения и гармонизации собственных эмоциональных состояний; *по действенно-практическому* - овладение гармоничными моделями невербального поведения в процессе художественно-игровой деятельности, а именно, идентификация себя с положительными героями, сопереживание очеловеченным образам природы, явленным в искусстве, удовольствие от позитивного поведения в окружающей среде.

В более развернутом виде показатели сформированности эколого-эстетических ценностных ориентаций представлены в разработанных нами требованиях к уровню подготовки детей в результате обучения на основе технологии «Экология искусства: гармонизация личности ребенка».

*Образно-содержательный критерий:*

— знать пословицы, поговорки, сказки, а также современные произведения и музыкально-литературные композиции для детей, в которых воспевается красота природы родного края, отражается созвучие состояний человека с состояниями природы, в образной фор-

ме выражены идеи о необходимости защиты природы, сохранении ее красоты;

- знать загадки, прибаутки, пословицы и поговорки, а также современные стихи и песни для детей, содержащие художественно-образные характеристики состояния природы в разные времена года;

- знать пословицы, поговорки, сказки, а также современные произведения для детей, в которых в художественно-образной форме выражены нравственные ценности: здоровый образ жизни, трудолюбие, миролюбие, дружба, доброта, правдивость, достоинство, справедливость, смелость, смекалка, забота о близких людях, выполнение обязанностей в семье, бережное, заботливое и ответственное отношение к миру природы;

- на основе игр со звуками знать голоса природы, возможности их образного моделирования на музыкальных инструментах, приемы создания тематических темброво-шумовых композиций;

- на основе музыкальных коммуникативных игр и танцев знать этикетные модели невербального поведения: разнообразные и выразительные в своей индивидуальности формы прощания, приветствия, просьбы, благодарности, одобрения, дружеской поддержки; контакт глазами в процессе взаимодействия с собеседником, двигательноритмическая и эмоциональная подстройка, необходимость не перебивать собеседника, не обрывать резко разговор;

- на основе музыкальных коммуникативных игр знать формы невербального выражения разнообразных эмоциональных состояний и способы сочувственного, эмпатийного поведения с окружающими;

- на основе коммуникативных игр знать модели позитивного поведения в окружающей среде: защитник слабых, носитель справедливости, честности, миролюбия, добросовестности, ответственности в своих поступках;



– знать имена выдающихся художников – творцов искусства, знать факты их биографии, являющиеся образцом ответственного, творческого, эстетического отношения к окружающему миру людей и природы.

*Эмоционально-мотивационный критерий:*

– с помощью танцев, музыкально-ритмических упражнений и игр владеть навыками ритмичного и сложно координированного движения, соответствующими возрастному стандарту (подбирать разнообразные типы движений в соответствии с характером музыки и с особенностями музыкальной формы, точно и качественно выполнять танцевальные фигуры, четко попадать в движения в метрическую сетку, импровизировать движения под музыку, выдерживать равновесие в разнообразных фигурах);

– на основе танцев и хороводов уметь ориентироваться в игровом пространстве: выполнять сложно согласованные движения – «плетение», «челночек», различные варианты «ручейка»; держать дистанцию по отношению к партнерам, понимать и объяснять схему движений в танце; совершать разнообразные перестроения в соответствии с рисунком танца: в два круга, по спирали, в полукруг, в две шеренги, в две колонны, парами, тройками, четверками; вести хоровод улиткой, змейкой, через «воротца», с разбивкой на пары; в двигательных импровизациях самостоятельно определять свое место, используя все игровое пространство и соотнося свои действия с другими;

– на основе игр-соревнований выработать стремление побеждать, желание добиваться результата, научиться болеть за свою команду, преодолевать собственные обиды и амбиции ради общей победы, позитивно относиться к временному проигрышу;

– на основе игр «с запретами» уметь выполнять правила и настаивать на выполнении правил другими детьми, уметь справедливо разрешать игровые конфликты;

– уметь с помощью интонаций и движений в музыкальных играх выражать разнообразные эмоции и характеры различных персонажей, «читать» и понимать нюансы эмоциональных проявлений окружающих, эмоционально подстраиваться к партнерам по игре, взаимодействовать с ними с помощью разнообразных форм невербального общения;

– уметь использовать движения и голосовое интонирование как средство самовыражения и самоконтроля за своими эмоциями;

– владеть разнообразным набором выразительных движений, интонаций, темброво-шумовых эффектов и сочинять на их основе новые, оригинальные варианты в музыкально-игровом творчестве: в драматизации игровых сюжетов, в создании элементарных музыкальных импровизаций и композиций;

– уметь под руководством педагога изготавливать музыкальные инструменты-игрушки, костюмы, декорации и различные атрибуты для игр-драматизаций и музыкально-театральных представлений, проявлять при этом инициативу и творчество.

*Действенно-практический критерий:*

– через художественно-игровую деятельность, участие в календарных праздниках обрести осознание принадлежности к определенному народу, понимать богатство национальной культуры, чувствовать себя достойным членом своего детского коллектива, своей семьи;

– через разнообразие художественных образов Красоты понимать разнообразие культур народов мира и общие для всех людей ценности: стремление к миру, к здоровью, к счастью, к гармонии взаимоотношений людей между собой и природой;

– в общении с образами искусства, воплощающими красоту природы, проявлять эстетическое отношение к природе: ценить красоту и выразительность окружающего мира, любить родную природу, испытывать чувство ответственности за сохранение ее красоты;

– с помощью импровизации движений, интонирования, тембро-шумовых эффектов создавать элементарные композиции и драматизации сюжетов о жизни природы в разные времена года, о ее красоте, выразительности, одухотворенности;

– в творческой деятельности и в проблемных игровых ситуациях проявлять и активно выражать позицию личной ответственности за сохранение гармонии, за поддержание жизнеоберегающих отношений в окружающем мире людей и природы;

– на основе полихудожественной игровой деятельности овладеть моделями сочувственно-деятельностного, ответственного отношения ко всему живому, переносить их в реальные жизненные ситуации;

– испытывать удовольствие от собственного этического поведения в окружающей среде, давать правильную оценку поведения других детей или героев художественных произведений с помощью соответствующих ситуации поговорок и пословиц, примеров из жизни исторических личностей и знакомых людей.

Содержание авторской технологии «Экология искусства: гармонизация личности ребенка» представлено в модулях. Это дает возможность вариативного и гибкого планирования материала: на каждом этапе возможно включение всех форм полихудожественной игровой деятельности на том уровне, на котором они доступны и интересны детям конкретного возраста и конкретной группы. Игры первого, второго и третьего этапа пересекаются в воспитательном процессе, поскольку на первых этапах необходима ориентация на «зону ближайшего развития» детей, а на последующих – обращение к пройден-

ному на более высоком уровне обобщения или в целях повтора и закрепления материала.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день нет специально разработанной и апробированной диагностики сформированности эколого-эстетических ценностных ориентаций. Это связано с тем, что эколого-эстетические ценности не имеют общепринятого определения, не исследованы приемы интериоризации ценностей в опоре на эмоционально-образные способы восприятия окружающего мира. В опытно-поисковой работе применялись, в первую очередь, методы систематических наблюдений и естественно-педагогического эксперимента. Словесные методы также применялись в опытной работе, но они не являлись главными и решающими: они применялись, в основном, в формирующей части – в виде бесед, использования литературных произведений.

Для опытно-поисковой работы нами были отобраны методики, наиболее близкие направлению нашего исследования: по образно-содержательному критерию – «Характеристика экологических представлений» А.В. Гагарина, С.Д. Дерябо, «Эстетика цвета» Н.В. Серова, цветометодика А.Л. Венгера, Л.Н. Собчика, графический тест «Ваши жизненные ценности» З. Королевой, по эмоционально-мотивационному критерию – «Ценностные ориентации» Е.Б. Фанталовой, «Самооценка отношения к природе» С.Д. Дерябо, методика с сюжетными картинками Ю.В. Синягина; по действенно-практическому критерию – «Выбор» Р.В. Овчаровой, «Фантастический выбор» Н.Е. Щурковой, методика создания проблемных ситуаций на основе графических тестов Дж. Дилео. В дополнение к существующим методикам нами разработаны игры-тесты, выявляющие сформированность у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций в условиях полихудожественной игровой деятельности. К предлагаемым играм-тестам разработаны четкие критерии измерения и

оценки, описаны эталоны выполнения игрового задания (212, с. 404 - 439).

Педагогический мониторинг осуществлялся в соответствии с требованиями: объективности, валидности, надежности, систематичности, гуманистической направленности.

*Объективность* достигалась с помощью учета всех результатов: как положительных, так и отрицательных. Анализ массового материала – свыше 1800 характеристик детских проявлений, составленных воспитателями детских садов (Свердловской, Тюменской, Пермской, Челябинской областей, Ямало-ненецкого национально округа) по нашему плану, а также материалы наших исследований дают типичную картину как положительных, так и отрицательных проявлений детей в их взаимоотношениях с окружающим миром в условиях художественно-игровой деятельности. Разработанные нами игры-тесты подобраны по принципу взаимодополнения: качества, которые по случайным обстоятельствам не удавалось проявить ребенку в одной игре (был невнимателен, растерялся, не понял сразу условий игры и т.д.), он имел возможность проявить в следующей, хотя смысловой акцент в ней был изменен. Структура предложенных музыкальных игр направлена на создание равных условий для всех играющих. Так, в играх обязательно оговаривались условия смены ролей: ведущих и ведомых. При этом каждый ребенок в течение игры оказывался и в той, и в другой роли, т.е. имел возможность проявить себя с разных сторон.

Реакции детей на предложенные игровые ситуации анализировались не только педагогом, непосредственно проводящим опытно-поисковую работу, но и присутствующими на занятиях в ДОО воспитателем, методистом (в школе – классным руководителем), сопоставлялись с поведением детей в обычных ситуациях. Таким образом, полученные данные являются результатом глубокого знания педагогом каждого ребенка своей группы или класса, его положительных сторон и

недостатков, а также особенностей семейного воспитания. Это позволило нам представить объективную картину детских поведенческих проявлений, которую нельзя получить при обобщении даже более обширных материалов, собранных на основе эпизодического обследования, анкетных данных.

*Валидность* обусловлена использованием разнообразных методик, а также полным и всесторонним соответствием вида деятельности детей содержанию исследуемой сферы, а именно - осуществление контроля за динамикой формирования эколого-эстетических ценностей в условиях полихудожественной игровой деятельности детей. Наиболее распространенные в практике экологического воспитания детей методики, осуществляются в опоре на методы опроса, анкетирования, создания рисунков на определенные темы (например, методика Ю.В. Сиянгина на основе сюжетных картинок, цветометодика А.Л. Венгера, Л.Н. Собчика, графический тест «Ваши жизненные ценности» З. Королевой, «Эстетика цвета» Н.В. Серова, «Ценностные ориентации» Е.Б. Фанталовой, «Характеристика экологических представлений» А.В. Гаварина, С.Д. Дерябо и т.д.) Редким явлением в педагогическом мониторинге представляются аналитические описания двигательных и интонационных проявлений тех или иных качеств личности. В то же время, для дошкольного и младшего школьного возраста огромную роль в самовыражении и взаимодействии с окружающим миром играют средства невербальной коммуникации: интонация, движение, тактильные ощущения. Через них ярко проявляется, «материализуется» эмоциональный мир ребенка и его отношение к окружающим. Соответственно определение уровня выразительности, гибкости, разнообразия моторики и интонирования ребенка в предложенных нами играх-тестах является наиболее соответствующим, валидным способом определения гармоничности его эмоциональной сферы и взаимоотношений с окружающим миром.

*Надежность* педагогического мониторинга обеспечивалась учетом возрастных особенностей детей. Игры-тесты подбирались в соответствии с координационно-двигательными и вокально-интонационными возможностями детей того возраста, в котором происходило их участие в опытно-поисковой работе.

*Систематичность* осуществлялась через проведение этапов педагогического мониторинга в определенной последовательной системе, в три этапа: исходно-установочного, формирующего, итогового-результативного. На всех этапах использовалась единая методика организации детской полихудожественной игровой деятельности, аналогичные тестовые методики для определения уровня по каждому выделенному критерию.

*Гуманистическая направленность* выражалась в создании максимально благоприятных условий для свободного самовыражения детей в полихудожественной игровой деятельности, что предполагало:

- уважение к личности ребенка, использования результатов мониторинга как стимула в работе по формированию у него позитивного самоощущения, становления его как индивидуальности, значимой личности;
- создание эмоционально-комфортной ситуации на занятиях: доброжелательности и доверия между взрослыми и детьми;
- предоставление свободы в реализации своих возможностей в процессе творческого взаимодействия с другими, в выражении своих эмоциональных состояний, получения удовольствия от самовыражения в музыкально-игровой деятельности.

В опытно-поисковую работу были включены студенты заочного отделения УрГПУ, работающие с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в различных городах Уральского региона. Обширный материал собранных ими детских характеристик на исходно-

диагностическом этапе опытно-поисковой работы, соотнесенный с нашими личными наблюдениями и характеристиками детей опытных групп, помог выяснить объективную картину использования искусства в формировании у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций. Остановимся более подробно на результатах *исходно-диагностического этапа* опытно-поисковой работы.

Первое направление включало в себя выявление особенностей приобщения детей средствами искусства к эколого-эстетическим ценностям по образно-содержательному критерию. Анализ современных программ экологического воспитания в период детства показал, что большинство из них включает в свои задачи овладение детьми знаниями о законах окружающего мира в образной форме, предусматривает обращение к фольклорным жанрам, в которых воплощены образы нравственного поведения человека в окружающей среде, в отношении к своему здоровью.

В процессе наблюдений и проведения диагностических заданий выявились следующие проблемы.

1. Дети плохо знакомы с малыми жанрами фольклора (с пословицами, поговорками, прибаутками, загадками и т.д.), в которых в обобщенно-образной форме воплощены представления русского народа о природе и гармоничных взаимоотношениях с ней человека. Фольклорные образы теряют привлекательность для современных детей, их вытесняет современная художественная среда: герои художественных и мультипликационных фильмов, образы телевизионной рекламы. Под руководством педагогов дети разучивают фольклорные песни, играют в фольклорные игры, но не выносят их за стены ДОУ и школы, не включают фольклорные образы в свои игры. Мы сделали выводы о необходимости более гибких способов трансформации фольклорных образов в условия жизни современных детей.

2. Современные дети в значительной степени дезориентированы



средствами массовой информации в понимании правильного, позитивного поведения в окружающей среде. Обилие рекламы, заражающей образами беззаботного и безответственного отношения к окружающим и к собственному здоровью, доминирование на телеэкранах многочисленных передач, смакующих трагедии «чрезвычайных происшествий», и фильмов-боевиков, насаждающих образы жестокости и агрессии, увлечение компьютерными играми, имеющими зачастую асоциальную направленность (выигрыш «любой ценой») приводят к созданию такого эмоционально-образного контекста, который искажает представления детей о законах окружающего мира. На сегодняшний день остро встает вопрос об экологии художественно-образной среды в жизни современного ребенка. Нуждается в серьезной проработке вопрос о подборе художественных произведений - носителей образов гармоничного (доброжелательного, дружелюбного, ответственного) поведения в окружающей среде для создания художественно-образного фона воспитания ребенка в едином пространстве семьи и образовательного учреждения.

Второе направление опытно-поисковой работы было связано с выявлением специфики формирования у современных детей эколого-эстетических ценностных ориентаций по эмоционально-мотивационному критерию. Результаты диагностических проверок привели нас к следующим выводам.

1. У детей слабо выражены навыки перенесения художественных образов, воплощающих ценности окружающего мира в произведениях искусства (в том числе, и в современных произведениях для детей), в различные смысловые контексты в процессе собственных игр. Не происходит активного «присвоения» образов-моделей позитивного поведения, трансляции в собственную игровую и повседневную деятельность. Мы пришли к выводу о недостаточности для включения в личностный опыт детей только лишь восприятия художественных обра-

зов-ценностей в рамках очередного занятия или мероприятия. Необходимо разработка специальных игровых приемов, способствующих эмоционально-деятельностному переживанию эколого-эстетических ценностей, активное взаимодействие детей с их художественно-образными воплощениями.

2. Эффективным способом освоения образов-моделей позитивного поведения является включение детей в художественно-игровое взаимодействие, связанное с невербальными средствами коммуникации, т.е., с интонациями, жестами, мимикой, двигательными и тактильными ощущениями. В период детства невербальные средства коммуникации выступают важнейшим фактором усвоения правил нравственного поведения в окружающей среде. В то же время многие современные дети, которых родители приводят в садик непосредственно перед школой, чувствуют себя некомфортно в общении со сверстниками, демонстрируют неадекватные реакции в невербальном взаимодействии друг с другом. Такая же ситуация возникает и в первые годы школьной жизни.

По данным исследований Института дошкольного образования РАО, у современных дошкольников и младших школьников значительно ниже нормы абсолютные показатели произвольности. На протяжении детства положительная динамика по данному показателю незначительна, тогда как полвека назад способность к произвольному поведению у детей была выше (В.С. Собкин, О.Е. Смирнова, О.В. Гундарева, Л.И. Эльконинова). Причину исследователи видят в изменившейся социокультурной ситуации развития детей. В частности, ведущий тип деятельности в дошкольном периоде – ролевая игра – отстает по своей популярности от других занятий детей. Изменения в детской игровой деятельности обусловлены многими факторами: ранняя интеллектуализация детей, недостаточность времени и места для игры, затрудненность передачи игрового опыта от старших детей

к младшим. Снижение популярности ролевой игры у дошкольников связано и с оторванностью игр от жизни близких взрослых: менее наглядными стали взаимоотношения в профессиональном мире взрослых, их труднее открыть и воссоздать в игре, осложнились межличностные отношения в семье, в том числе, родительско-детские, появились новые темы игр и новые игрушки. Лишившись ролевой игры – «арифметики социальных отношений», по выражению Л.С. Выготского, - современные дошкольники отстают по показателям коммуникативной компетенции в общении со сверстниками, инициативности в общении, в развитии логического мышления, произвольности во всех сферах психического развития, их поведение зачастую остается на уровне ситуативности, зависит от окружающих взрослых. Данное отставание сказывается и в дальнейшем – в недостаточной готовности к обучению в школе.

Мы пришли к выводу о необходимости восполнения дефицита ролевой игры в жизни современных детей с помощью полихудожественной игровой деятельности, создающей ситуацию игрового общения детей и способствующей развитию произвольности эмоциональных проявлений, навыков позитивного общения.

Третье направление включало в себя исследование особенностей формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства по действенно-практическому критерию. Проявление личностно значимого ценностного отношения к миру средствами искусства возможно при опоре на полихудожественную игровую деятельность детей. Наши наблюдения привели к следующим выводам.

1. Наиболее освоенными в практике экологического воспитания детей средствами искусства оказались такие виды деятельности, как конструирование, рисование, лепка, аппликация. Менее всего освоен педагогами потенциал двигательного, интонационного и тембрового творчества у детей дошкольного возраста как средства са-

мовыражения и эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей. Двигательное, интонационное и темброво-шумовое творчество детей выражается в очень примитивных, однотипных формах, если их не обучать специально этим видам творческого самовыражения. Между тем, творческое самовыражение детей через движение и звук выступает как фактор их физического и психического здоровья: именно движение и интонирование проявляют и материализуют эмоциональный мир ребенка, адекватная выразительность моторики выступает показателем нормального психического и социального его развития. Способности ребенка к двигательному и интонационному творчеству помогают ему проявить в игровой ситуации свое отношение к окружающему миру людей и природы. В качестве актуальной нами была сформулирована задача разработки приемов организации полихудожественной игровой деятельности, включающей интонационное и двигательное творчество детей, которые могли бы быть интегрированы в современные программы по экологическому воспитанию периода детства.

Эти данные послужили основой разработки технологии формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства на содержательно-технологическом этапе опытно-поисковой работы.

***Содержательно-технологический этап*** представлен реализацией на практике технологии поэтапного формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций в полихудожественной деятельности «Экология искусства: гармонизация личности ребенка» (подробное описание технологии представлено в следующем параграфе нашего исследования). Опытно-поисковая работа на данном этапе была связана с обоснованием и практическим подтверждением актуальности разработки проблемы эколого-эстетического воспитания в условиях образовательной художественной среды. Систематизировался ма-

териал, отрабатывалась технологическая сторона воспитательного процесса, методика опытной работы.

Опытно-поисковое исследование проводилось с 2000 по 2007 гг. в детских образовательных учреждениях г. Екатеринбурга и Свердловской области. Отдельные модули авторской программы использовались в практической работе музыкальных руководителей ДООУ и начальных школ городов Екатеринбург, Щербинка (московской области), Пермь, Челябинск, Варна (челябинской области), Нижний Тагил, Снежинск, Краснотурьинск, Ирбит, Каменск-Уральск, Новоуральск, Камышлов, Нижние Серьги, Алапаевск, Чернушка, Ноябрьск, Надым, Новый Уренгой, Тарко-Сале.

В процессе опытно-поисковой работы в детских образовательных учреждениях выделялись группы, условно названные нами экспериментальными и контрольными. В контрольных группах использовались современные программы экологического воспитания детей («Мы», «Планета – наш дом», Семицветик», «Мы – земляне», «Окружающий мир» и др.). В экспериментальных реализовывалась авторская технология «Экология искусства: гармонизация личности ребенка», основанная на активном включении детей в полихудожественную деятельность.

***Итогово-аналитический этап*** структурно-функциональной модели эколого-эстетического воспитания в условиях образовательной художественной среды связан с анализом результатов исследования и определением перспектив их использования в педагогической практике (подробные выводы представлены в третьем параграфе данной главы).

В целом результаты нашего исследования подтвердили, что обоснованные нами положения эколого-эстетического воспитания в условиях образовательной художественной среды в совокупности с технологией и специальными приемами организации полихудожественной игровой деятельности, оптимизируют процесс формирования

у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций, обогащают и расширяют способы образно-игрового воспитательного взаимодействия с детьми, гармонизируют их взаимодействие с окружающим миром людей и природы.

#### **4.2. Технология формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций в полихудожественной игровой деятельности**

Авторская технология «Экология искусства: гармонизация личности ребенка» предназначена для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста 6-ти – 8-ми лет. Это период интенсивного накопления социально значимого опыта и ориентации в социальном пространстве, формирования основных черт характера и отношения к окружающему миру. Усвоение ребенком в этот период его жизни навыков гармоничного поведения как нормы в отношениях с природой, с окружающими людьми и с самим собой как частью природы – факторы, которые определяют его дальнейшую судьбу, возможность в будущем чувствовать себя успешным и достойным членом общества, полнее реализовать себя. Важными для нас являются положения, выработанные в рамках эйдетического подхода в педагогике, согласно которым счастливый человек живет в согласии с природой, с окружающими и с самим собой. Нашей позицией является то, что гармонизация взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и с самим собой выступает как фактор, обеспечивающий и гармонизацию его отношений с природой, окружающим миром в целом. Гармоничное, эмоционально комфортное состояние ребенка, согретого любовью, пониманием и поддержкой окружающих, является основой его физического и психического здоровья, доброжелательно-

го отношения к людям, развития чувства гуманности и ответственности к окружающему миру в целом.

Технология нацелена на гармонизацию личности ребенка в процессе приобщения к эколого-эстетическим ценностям средствами искусства. В ее основе идея трансформации общественных мировоззренческих ценностей в личностные через эстетическое переживание и включенность личности в освоение функций и ролей в системе «человек – природа – общество» в процессе полихудожественной игровой деятельности. Полихудожественная игровая деятельность выступает как средство вовлечения детей в процесс творческого взаимодействия с образами искусства - носителями эколого-эстетических ценностей, активному сопереживанию им в совместных, коллективных играх. Опора на метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей расширяет возможности полихудожественной игровой деятельности как воспитательного средства, направляя его на гармонизацию эмоциональной сферы, удовлетворение ребенка своим игровым взаимодействием с окружающими, формирование навыков гармоничного поведения в окружающей среде, развитие у детей доброго, бережного отношения друг к другу и к окружающему миру и мотивируя на перенесение игровых моделей позитивного поведения в ситуации реальной жизни.

Процесс формирования у детей ценностных ориентаций раскрывается в нашей технологии в определенном алгоритме с дифференциацией воспитательных задач на каждом этапе. **Первый этап** связан с накоплением детьми образных представлений об окружающем мире людей и природы в полихудожественных играх и во взаимодействии с образами искусства, воплощающими гармонию отношений человека с окружающим миром. Второй этап преимущественно направлен на развитие у детей эмоциональной отзывчивости на образы окружающего мира, явленные в искусстве, сопереживание им и закрепление в

эмоционально-чувственном опыте личности ценностных представлений о мире через полихудожественную игровую деятельность. В задачах третьего этапа акцент делается на оформлении личностно значимого ценностного отношения к миру, что проявляется в «присвоении» образов-моделей гармоничного поведения в окружающей среде, включении их детьми в свой личностный опыт и трансляции на собственную деятельность. При этом организация полихудожественной игровой деятельности и опора на метод эмоционально-деятельностного переживания дает возможность полноценного включения художественного механизма интериоризации мировоззренческих ценностей на каждом этапе программы.

Значимым моментом на первом этапе воспитательного процесса является подбор произведений фольклорного и профессионального искусства, в которых запечатлены и в художественно-образной форме представлены модели гармоничного поведения человека в окружающем мире. Это детские песни, загадки, пословицы, поговорки, различные присказки, образные истории о природе и взаимоотношениях с ней человека, сказки, в которых поощряются герои, бережно и внимательно относящиеся к окружающему миру, и иллюстрации к ним.

Образы, предлагаемые и демонстрируемые педагогом, должны увлекать детей, вызывать их эмоциональную реакцию. Только в этом случае дети их с интересом воспримут и запомнят. Музыка привносит необходимую эмоциональную яркость в восприятие образных историй и сказок. Выразительная мимика, интонирование, пластика рассказчика, пение и музыкальный фон, сопровождающие рассказ, разнообразие формы музыкального иллюстрирования истории, музыкально-игровые драматизации сюжетов приводят к усилению эмоционального воздействия.

Первый этап - это этап накопления детьми не только художественно-образных представлений об окружающем мире, но и приемов



игрового взаимодействия с этими образами. Доминируют такие формы полихудожественной игровой деятельности детей, как игры на основе детского фольклора, несложные коммуникативные танцы, произвольные движения под музыку, двигательные и интонационные игры типа «эхо», рисование, лепка, конструирование, музыкальные игры-драматизации.

На данном этапе педагог выступает организатором и ведущим игр. Дети копируют движения и речевые интонации педагога в игровых ситуациях, следуют образцам художественно-практической деятельности, которые демонстрирует педагог. Собственно творчество детей проявляется лишь в кратких, заранее продуманных педагогом эпизодах игры. Для того, чтобы импровизировать движения под музыку, игру на инструментах, придумывать выразительные движения и интонации, создавать и разворачивать сам игровой сюжет, необходимо иметь определенный опыт и владеть набором художественно-игровых приемов. Данный этап и предусматривает накопление детьми такого художественно-игрового багажа.

В полихудожественной игровой деятельности данного этапа на первый план выходит задача формирования у ребенка положительно-го самоощущения и состояния эмоциональной комфортности. Это обусловлено логикой возрастных особенностей дошкольника: обучение ребенка чему-либо должно происходить в ситуации эмоциональной комфортности. Соответственно особое внимание уделяется взаимодействию детей с художественными образами группы, которую мы обозначили *«Я» как ценность и гармоничная целостность*: доминируют игровые задания, направленные на формирование у ребенка разнообразного чувственного опыта во взаимодействии с образами искусства, на развитие способности к выражению и гармонизации собственных эмоциональных состояний, на создание для ребенка эмоциональной комфортности, положительно влияющей на здоровье и

психику растущей, познающей себя и окружающий мир личности. В то же время при установленной смысловой доминанте программа первого этапа предусматривает художественно-игровое освоение ребенком функций и ролей во всех взаимосвязанных направлениях: «я», «я – окружающие люди», «я – искусство – природа».

Рассмотрим *методы и приемы*, способствующие образно-игровому включению детей в проблематику эколого-эстетических ценностей *на первом этапе* технологии «Экология искусства: гармонизация личности ребенка».

Полихудожественная игровая деятельность выступает эффективным средством создания ситуации эмоциональной комфортности, положительно влияющей на здоровье и психику ребенка. Регуляция эмоциональных состояний ребенка возможна через внешнее проявление эмоций, через выразительные движения. Все чувства ребенка обнажены, явны, открыты. Эмоциональный мир личности в период детства буквально, «дословно» проявляется и материализуется в движениях. С помощью организации движений можно легко воздействовать на эмоциональную сферу ребенка, развивать ее в нужном направлении. Соответственно, адекватная выразительность моторики ребенка выступает как показатель нормального развития его психики. Включение ребенка в полихудожественную игровую деятельность, связанную с пением, речевым интонированием, выразительными движениями – эффективный путь развития эмоциональной сферы ребенка.

Положительный терапевтический эффект имеют произвольные, свободные движения детей под музыку. С их помощью можно снять у детей эмоциональное и мышечное напряжение, развить координацию в движениях, научить ориентироваться в пространстве и просто удовлетворить потребность ребенка в движении, в игре, в радостном эмоционально-положительном состоянии. Такие двигательно-музыкальные

игры можно проводить как музыкальные паузы на различных занятиях или как «разминки», «согревалки» перед их началом.

Произвольное движение под музыку – это проявление двигательного творчества детей. На первоначальном этапе необходимо накопление детьми определенного запаса двигательных «формул» для дальнейших собственных импровизаций. Самый простой и естественный способ накопления такого двигательного тезауруса - повтор детьми движений за педагогом. Педагог выступает ведущим в игре-импровизации, а дети одновременно и наблюдают за ним, и копируют его движения.

Педагогу совершенно не обязательно иметь хореографическую подготовку для двигательных импровизаций. Основой для них послужит танцевальный опыт, который имеется у любого педагога, работающего с детьми, и обычный набор выразительных движений: шаги, прыжки, жесты, мимика, движения корпуса, передвижения в пространстве помещения. В программах по физическому воспитанию детей в ДООУ и начальной школе обозначены требования к двигательному развитию каждого возрастного этапа: возможности координации, в освоении различных видов движений, в ориентации в пространстве и т.д. Эти требования выступают ориентиром в двигательных импровизациях педагога в каждой конкретной возрастной группе. При этом достаточно передать в движениях общий характер музыки, продемонстрировать детям связь телесной пластики с музыкальным звучанием, отмечая явные изменения музыкальной формы: начало и завершение музыкальных фраз, повторность или контраст частей, кульминации.

Основная задача двигательных-музыкальных игр - развитие у ребенка ощущения его эмоционального благополучия. Это ощущение у ребенка будет связано со способностью к естественным, раскрепощенным, координированным движениям. Точность и ловкость движений, их соответствие переживаемым эмоциям, а главное, удовольст-

вие, получаемое ребенком от движения, - верный показатель его эмоционального благополучия, позитивного самоощущения. Коррекция педагогом движений ребенка ни в коей мере не должна напоминать тренаж и проработку деталей задуманной им пластической композиции. Личный пример педагога, его собственная двигательнo-эмоциональная выразительность, раскрепощенность выступают здесь главным и единственным способом достижения нужного результата.

В соответствии с акцентированием на первом этапе задачи формирования у ребенка положительного самоощущения и состояния эмоциональной комфортности методически важными является следующие положения.

Существенным признаком естественной активности ребенка, его внутренней свободы, раскрепощенности и комфортности являются свободные передвижения и ориентация ребенка в игровом пространстве. Моделируя такое состояние у детей, педагогу следует своими действиями побуждать их к заполнению движением всего пространства комнаты, в которой проходит занятие, демонстрировать возможности такого двигательного освоения игрового пространства. Важно, чтобы вслед за педагогом дети осваивали способы разнообразных двигательных перемещений в игровом пространстве, учились ориентироваться в нем, соотносить свои действия с действиями партнеров по игре. Поскольку педагог является ведущим в игре, он может показать детям приемы освоения игрового пространства, подключив выдумку, юмор и находчивость. Например, он может неожиданно сменить движение вперед на «задний ход», в конце музыкальной фразы присесть на стул, сменить движение по кругу на движение по диагонали, змейкой, улиткой, «запутать» движение в центре комнаты частыми переходами в разные ее концы и т.д. Конечно же, эти действия должны соответствовать характеру музыки, превращаться в выразительные эпизоды или мини-сюжеты. Дети же воспринимают подобные действия

педагога как забавные игровые ситуации, активизирующие их внимание и реакцию.

Колоссальным терапевтическим эффектом обладают слаженные, ритмичные движения. Особенно значим эффект ритмического остиinato (от итал. *ostinato* – многократно повторяющийся ритмический или мелодический оборот). В традиционной культуре коллективное выстраивание единого темпа и ритма в пении и движении с помощью остиinato используется как оптимальная структура для энергообмена всех участвующих в действе. Подобный энергообмен имеет направленный психологический эффект: это либо своеобразная терапия, либо внушение всем присутствующим определенных состояний, соответствующих ситуации. Ритмическая упорядоченность движений рождает у детей положительные эмоции, доставляет им удовольствие от совместной творческой деятельности в процессе игрового общения. Поэтому следует развивать способность ребенка попадать в метрическую сетку, чувствовать метрическую пульсацию и телесно ее воплощать. Достигнуть этого также можно с помощью игровых приемов, укрупняя движения, связывая их с узнаваемыми образами животных или сказочных героев. Значимым для выработки способности к телесному воплощению музыкального метра является выбор точного характера шагов, подскоков или прыжков, включение в пластическую композицию звучащих жестов – хлопков, щелчков, притопов в такт музыке.

Важным моментом в гармонизации эмоциональной сферы ребенка является выработка у него мягкости, пластичности движений. Выражение в жесте протяженности и объемности музыкального звучания само по себе является успокаивающим, гармонизирующим средством. В музыкальной педагогике названием «музыкальная пластика» часто заменяют название «музыкально-ритмическое движение». В нашем сознании понятие пластичности движений рук и тела

человека связано с представлением о мягкости, закругленности, «музыкальности» движений. Мягкие, пластичные движения рук и тела человека не случайно вызывают музыкальные ассоциации. Музыкальные звуки и интонации длятся во времени, разворачиваются в пространстве и заполняют его собой. Телесное воплощение этого особого качества музыкальной ткани – протяженности и объема – возможно именно с помощью пластичных, т.е. мягких, гибких, выразительно округлых, перетекающих движений. Даже резкие акценты и четкие ритмы музыки в процессе ее телесного воплощения подвергаются своеобразной пластичной «корректировке», поскольку они существуют в объемном, наполненном звуковым пространстве-времени. Музыкальная пластика – это адекватная специфике звуковой музыкальной ткани выразительность тела: специфическая мягкость, округлость движений, связанная с качеством музыкального звучания – его объемом и способностью длиться во времени и пространстве.

Развитие пластичности, музыкальности движений способствует гармонизации эмоционального состояния ребенка. Здесь также могут помочь игровые приемы. Звуки и музыкальные фразы можно «передавать» друг другу, «отправлять» их по воздуху своим партнерам, как воображаемые воздушные шары, «гладить» звуки руками, «сдувать» их, совершать плавные, широкие, раскачивающиеся движения и т.д. С помощью широких потягивающих движений всем телом, равномерных вдохов и выдохов, плавных волнообразных движений руками развивается умение управлять своим телом, расслаблять его, снимать зажимы и напряжение, переходить от состояния напряжения и возбуждения к расслаблению и успокоению, что является необходимым для ощущения эмоционального благополучия.

Прекрасными моделями спокойного, уравновешенного, гармоничного поведения являются игры на основе колыбельных песен. Психотерапевтический и воспитательный эффект колыбельных песен

может быть использован в работе с детьми разного возраста. Слова и напев колыбельной песни легко преобразуются в игру, воспитательная цель которой – создать для детей ситуацию эмоциональной комфортности, настроить на доброе, позитивное восприятие окружающего мира, дать возможность ребенку ощутить ласковое, сочувственное отношение к самому себе и выразить это состояние, воплотить его по отношению к кому-либо другому. Такие игры организуются с помощью различных приемов: пение колыбельной песни для «уставшей» игрушки, воспроизведение движений героев колыбельной песни (Кот - Баюн, Кошечка, Дрема, Угомон, Сон, Сониха и др.), игры со спящими фигурами (которые изображают дети) и т.д.

В процессе этих игр не обязательно разучивать колыбельную специально, достаточно предложить детям подпевать педагогу или просто слушать напев. Само звучание колыбельной мелодии действует успокаивающе, обладает релаксационным эффектом. Важно, чтобы в процессе подпевания дети сидели в удобных позах, выполняли плавные покачивающие движения корпусом и руками (изображали качание колыбели, укачивание игрушки на руках, поглаживали себя по коленям и т.д.). Педагогу, создающему игру на основе сюжета колыбельной, важно продумать движения, позаботиться о том, чтобы эти движения были мягкими, плавными, соответствующими образу тепла, уюта, умиротворения.

В играх на основе колыбельных возникают ситуации для естественного включения приема тактильного взаимодействия детей. Ведущий (выступающий, например, в роли «Кота») усаживает одного из детей в позу «спящей фигуры» и в такт песенке мягко поглаживает его по спинке. Остальные дети присоединяются к нему, и все вместе ласково касаются, гладят выбранного в «солисты» ребенка. Постепенно ведущий «усыпляет» еще нескольких детей, давая сигнал остальным гладить, «баюкать» их. На протяжении игры дети меняются

ролями. В ласковых, поглаживающих прикосновениях дети обретаю опыт бережных, заботливых действий по отношению друг к другу.

Движение переводит эмоции в видимый план, делает их более наглядными, понятными для ребенка. Кроме того, движение помогает ребенку попасть «внутрь» эмоционально-образной ситуации, прожить ее и приобрести свой, субъективный опыт эмоционального переживания. В таком контексте игры с использованием напевов колыбельных песен превращаются в эффективные упражнения, в которых ребенок овладевает моделями ласковых, бережных, заботливых действий по отношению к окружающим.

Не менее эффективными в формирования у ребенка положительного самоощущения и состояния эмоциональной комфортности являются игры на основе пестушек. Прием игрового тактильного взаимодействия, заложенный в пестушках, может быть использован на любом этапе детства. Пестушку можно рассматривать как игровую модель в организации гармоничного взаимодействия на тактильном уровне общения взрослого с ребенком или детей в паре друг с другом. Такие игры не только снимают мышечное напряжение и усталость, но и закладывают программу доброжелательных межличностных отношений в детском коллективе.

Основой для игрового массажа может послужить любая фольклорная пестушка или веселое и ритмичное стихотворение для детей. В зависимости от возрастного этапа меняется текст, который подбирается в соответствии с интересами детей данного возраста. Ритмика текста, усиленная выразительным интонированием, точно подсказывает характер движений в такой игре. Подсказанные ритмикой текста пестушек движения связываются с яркими образами (скачущие галопом лошадки, прыгающие зайчики, крадущиеся кошечки и т.п.), расцвечиваются фантазией детей, будят их творческое воображение. В игру могут быть добавлены музыкальные краски в виде эмоциональ-



но яркого, ритмичного сопровождения к песенке. Так, веселая ритмичная музыка может стать основой танца с элементами игрового тактильного контакта или массажа в парах (на спинке партнера). Пение и музыкальное сопровождение ритмически организуют игровую деятельность, делают познаваемый ребенком мир ярким и эмоционально насыщенным.

Дети не всегда могут рассчитать силу и характер собственных тактильных взаимодействий с партнером по игре. Поэтому сначала нужно научить ребенка игровому самомассажу, дать ему возможность поиграть в паре со взрослым и только потом – со сверстником. Музыкально-ритмические движения и тактильные ощущения в процессе игр-массажей помогают ребенку творчески познать возможности своего тела, приобрести навыки контроля над своими состояниями, научиться ориентироваться в осваиваемом им мире вещей, живых существ, людей и их взаимоотношений.

Игровые движения в массажных играх связаны с пропеванием или интонационно-выразительным проговариванием текста. Главным при этом является не чистота интонирования с точки зрения правильного исполнения мелодии песенки, но ее эмоциональная выразительность. Голосовое звучание, выразительное интонирование, как и движение, являются эффективным средством регуляции эмоциональных состояний ребенка.

Игровые способы регулирования и гармонизации своих эмоциональных состояний с помощью движений и голосового звучания широко представлены в фольклорных детских играх, включающих подпевание, речевое комментирование действий, различные возгласы, выкрики. Это игры - «ловишки», догонялки, командные игры-соревнования. Все они сопровождаются детским визгом и смехом - голосовым выражением переживания игрового микростресса.

Громкие возгласы, сопровождающие энергичные движения, снимают голосовые зажимы, приводят к раскрепощению, к естественным формам поведения. Многие детские игры и танцы сопровождаются словами. Кульминационные моменты текста отмечены, как правило, громкими восклицаниями: «У-у-ух!», «Раз, два, три!» и т.п. С помощью таких восклицаний сбрасывается напряжение, выплескиваются избыточные эмоции, интонации голоса становятся более выразительными и естественными. До сих пор в летних оздоровительных лагерях для детей пользуются популярностью танцы-игры, сопровождающиеся подпеванием и интонационными возгласами («Буги-Вуги», «Коломийка», «Лавата», «Лавенсия», «Раз-два-три!» и др.)

С помощью музыкального сопровождения к играм-догонялкам или соревнованиям возможна регуляция эмоциональных состояний детей: чередование моментов возбуждения и покоя. В детском фольклоре существует много игр, в которой заключены модели контрастных эмоциональных состояний (Например, «Море волнуется раз...», «День и ночь», «Неумоя» и др.). Эти эмоциональные контрасты можно усилить, заострить на них внимание детей с помощью музыкального сопровождения к игре. Музыкальное сопровождение помогает детям «войти в образ», подобрать движения, соответствующие игровой роли и ситуации.

Выразительные, эмоционально окрашенные интонации голосов детей в игровых ситуациях являются показателем комфортности эмоционального состояния, отсутствия внутреннего конфликта и агрессивности по отношению к окружающим.

Эмоциональная комфортность, гармоничность самоощущения ребенка тесно связаны с его положительной самооценкой, удовлетворенностью своим позитивным поведением среди окружающих. Процесс формирования мнения о себе, своих качествах и возможностях начинается в самом раннем возрасте. Роль родителей и педагогов в

этом процессе весьма значительна. Именно они закладывают основу самооценки ребенка, формируют модели его отношения к себе и «задают программу» в его поведении на многие годы, а то и на всю жизнь. От адекватности самооценки человека, от сформированности моделей позитивного отношения к себе зависит его успех в жизни, преуспевание в любом деле, гармоничность и комфортность самоощущения.

В формировании положительного и адекватного представления о самом себе эффективны игры с именами, существующие в детском фольклоре. Собственное имя – самый привлекательный и, в то же время, удобный, хорошо знакомый игровой материал для ребенка. Дети любят играть в такие игры, придумывают их сами. Ритм подобных игр часто организуется с помощью скакалки или мяча. Например, мяч подбрасывают или отбивают, приговаривая: «Я знаю пять имен девочек (мальчиков): Таня – раз, Маша – два ...». Или двое детей крутят скакалку с двух концов, а третий прыгает и в такт приговаривает: «Роза, мимоза, мак, василек...» или «Красный, синий, голубой, белый... и т.д.». На каком слове запнется, такое получает прозвище. Комический эффект эта игра получает с текстами, типа: «Куколка, балетница, воображуля, сплетница». По типу фольклорных игр разработаны музыкальные игры с именами, имеющие четкую направленность на формирование у ребенка положительной самооценки.

Музыкальные игры с именами можно рассматривать как эффективный прием, с помощью которого ребенок получает возможность представить себя в различных ролях, «примерить» на себя эти роли, найти свой образ, свой стиль. Структура этих игр выстроена таким образом, что каждый ребенок выступает ведущим по очереди с другими. Таким образом, каждому уделяется внимание всех: представленный им образ себя тут же копируется всеми. Этот прием позволяет

ребенку не только увидеть себя со стороны, но и ощутить свою значимость в коллективе, ведь любые его версии включаются в игровой процесс, и сам он принимается в игру «в любой роли». Кроме того, звучание собственного имени из уст окружающих вызывает положительные эмоции и настраивает на доброжелательные отношения с ними. Громкое, четкое произнесение, выразительное интонирование своего имени помогают ребенку справиться с робостью, почувствовать свои силы и уверенность в себе.

Ритм игры организуется звучащей музыкой или ритмическим сопровождением самих детей и педагога. Приемы организации игр с именами разнообразны:

- интонационная импровизация своего имени (при поочередной смене ведущих) на фоне четкого ритма, который воспроизводится всеми участниками в движении (от простых шагов или хлопков, четко отмечающих метр-пульс, до развернутой в пространстве двигательной композиции);

- ролевое распределение детей на фон (изображающий, например, «шум волн» с помощью похлопывания себя ладошками по коленкам) и солистов («отправляющих в плавание» свои имена, т.е. произносящих их в произвольном порядке, в любой удобной динамике во время «шума волн»);

- произнесение по очереди своих имен в различных вариантах-заданиях ведущего (очень громко, очень быстро, шепотом, нараспев, «как будто мама хвалит», «как будто плохие мальчишки дразнят», в сочетании с притопом, с хлопком, подняв высоко руку, присев на корточки и т.д.);

- представление своего имени в каком-либо образе («Марина – море», «Юля – юла», «Антон – мерседес» и т.д. в сопровождении с жестами, мимикой и выразительной интонацией);

- исполнение ритма своих имен (в различных модификациях: полное имя, его уменьшительные, ласковые варианты) по очереди на детских инструментах или с помощью любого предмета, издающего звук (камешки, палочки и т.д.);

- поочередное включение ритмического рисунка имен по сигналу ведущего в метрическую сетку общей композиции;

- исполнение ритма своего имени (голосом или на инструменте) в качестве ритмического остинато с постепенным наложением остинато остальных участников (кульминацию-тутти отмечается ритмо-мелодической импровизацией ведущего) и постепенным, поочередным «выключением» партий;

- составление ритмического рисунка в виде слогаформулы из ряда имен, исполнение его в различных вариантах с движениями и инструментальными воплощениями, а затем превращение слогаформулы в ритмическое сопровождение к какой-либо песенке (песня с аккомпанементом может быть украшена танцем из придуманных движений в исполнении группы детей).

**Второй этап** технологии связан с активизацией в эмоционально-чувственном опыте детей ценностных представлений о мире, развитием эмоциональной отзывчивости к образам-ценностям. На втором этапе метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей позволяет актуализировать и закреплять в художественно-игровом опыте представления о позитивном и гармоничном поведении в окружающей среде – чутком, добром, ответственном отношении к миру природы и людей. Для этого дети могут быть вовлечены в самые разнообразные формы полихудожественной игровой деятельности: рисование, конструирование, лепка, интонационно-ритмические игры, музыкально-игровые драматизации, темброво-шумовое и двигательное фантазирование и т.д. Для на-

глядности представим содержание второго этапа в виде схемы (рис. № 8).

Синкретический характер полихудожественной игровой деятельности, органичная связь звуковых, двигательных, зрительных, тактильных ощущений со словом расширяет ее воспитательные возможности. Поэтические тексты фольклора и современных произведений для детей, положенные в основу игры, становятся «понятийным материалом», который в доступной и привлекательной для ребенка образной форме приобщает его к знаниям о законах поведения человека в окружающем мире, формирует его собственное мироотношение, основанное на этих законах.

В полихудожественной игровой деятельности второго этапа акцентируется задача гармонизации межличностных взаимоотношений у детей. В этом возрасте взаимодействие со сверстниками, признание в группе сверстников оказывается чрезвычайно важным для целостного психического развития ребенка. С другой стороны, именно в этом возрасте преобладают положительные формы межличностного общения у детей. Закрепление и подтверждение стремления детей к гармоничному взаимодействию средствами полихудожественной игровой деятельности приобретает на данном возрастном этапе особую актуальность. Соответственно на втором этапе реализации технологии «Экология искусства: гармонизация личности ребенка» особое внимание уделяется взаимодействию детей с художественными образами-ценностями группы, которую мы обозначили как *Гармония и равновесие в общении*: вовлечение детей в творческое и игровое взаимодействие с окружающими людьми и одухотворенными, очеловеченными в образах искусства явлениями природы формирует навыки гармоничного общения и жизнеоберегающих отношений с окружающим миром в целом.

Мы опираемся на положения, разработанные исследователями структуры и содержания экоцентрического сознания, о том, что социальные качества являются базисной характеристикой экологичной личности, поскольку взаимодействие с явлениями природы как с «нравственными личностями» предполагает социально-нравственную компетентность человека. Культура взаимоотношений человека с обществом, культура отношения к своему нравственному и физическому здоровью и культура взаимоотношений с природой в экоцентрическом экологическом сознании оказываются взаимодополняющими и обуславливающими друг друга частями единого целого.

Старший дошкольный возраст является благодатным периодом формирования основ экологичного поведения в окружающей среде: в мире людей и природы. При этом полихудожественная игровая деятельность эффективна в развитии у детей невербальных средств взаимодействия с окружающими по следующим показателям: *готовность к общению; легкость вступления в контакт; инициативность общения; выразительность общения; эмпатия*. Рассмотрим подробно методические позиции в формировании у детей основ экологичного поведения в соответствии с каждым из выделенных показателей.

*Готовность к общению*, прежде всего, связана с выработкой позитивного, доброжелательного отношения к окружающим, с желанием и стремлением общаться. Один из эффективных игровых приемов войти в доверительный контакт с ребенком, стать объектом его симпатии, доставить радость от общения – положительный тактильный контакт с ним (выше уже говорилось об играх на основе пестушек). На тактильных ощущениях построены очень многие детские фольклорные игры. Во многих играх участники воспринимаются неким «единым телом», где каждый выступает продолжением другого и неотъемлемой частью общего целого (например, популяр-

ная среди детей игра «Путаница», где дети, не разнимая рук, совершают различные перемещения, запутывающие начальную фигуру, которую потом нужно распутать так же, не разнимая рук). В различных национальных культурах существуют танцы, построенные на фигурах переплетения участников (ярким примером являются русские хороводы с фигурами «плетение», «ручеек», челночек» и др.). Для того, чтобы правильно выполнить все замысловатые фигуры таких игр и танцев, нужно почувствовать себя органичной частью целого: вовремя уступить место соседней паре, приноровиться к ритму партнеров, телесно прочувствовать и попасть в общий ритм движения, «вписать» себя в рисунок танца, ориентироваться в общей двигательной композиции, развертывающейся в пространстве. Вне такого ощущения каждым участником себя как части целого, как единого «тела», танец или игра не состоится. Фольклорные игры и танцы, построенные на фигурах «переплетения», являются ориентиром в создании игр на развитие у детей культуры тактильных взаимодействий, на формирование доброжелательного, открытого отношения к окружающим, на развитие чувства общности, единства с партнерами по игре.

Готовность к общению предполагает владение невербальными этикетными формами поведения среди других людей: умение с помощью жеста и мимики приветливо поздороваться, выразить радость при встрече, вежливо попрощаться и т.д. Модели этикетных форм поведения содержатся во многих народных танцах и танцах детского фольклора (см. главу 2). В таких танцах часто есть игровые сюжеты, что, во-первых, облегчает их запоминание, а во-вторых, способствует выработке выразительных движений, соответствующих этикетным нормам поведения в определенных типичных жизненных ситуациях.



Несложные фольклорные танцы со сменой партнеров развивают у детей *легкость вступления в контакт*. В структуру таких фольклорных танцев входят все средства невербальной коммуникации: обмен с партнером хлопками в ладоши, дружеские жесты и пожатия рук, выразительные приветственные взгляды, улыбки, одобрительные возгласы и т.д. Обязательным условием танца-игры является смена партнера в каждом новом куплете.

Изучение психологами межличностных отношений детей показало, что в детском коллективе есть так называемые «звезды», «пренебрегаемые» и «изолированные». Причины такого разделения бывают разными. Следствие – осуществление неполноценного социального развития. Дети с высокой популярностью, «звезды», могут зазнаться, стать излишне самоуверенными. «Пренебрегаемые» и «изолированные» испытывают эмоциональный голод, обиду, становятся замкнутыми, отчужденными, эгоцентричными. Танцы-игры со сменой партнеров снимают эти барьеры и искусственные ярлыки, создавая для всех равные условия общения. Ребенок с заниженной самооценкой в таких танцах чувствует себя полноправным членом коллектива. Ребенок, который лидирует в группе и привык пренебрегать «тихонями» и «задирами», открывает для себя, что они вовсе не плохие, а такие же, как все.

*Инициативность* общения на уровне невербальных средств коммуникации проявляется как стремление к самостоятельным, активным действиям, способность взять на себя роль лидера, не испытывать стеснения, оказавшись в центре внимания детей и взрослых, а также позитивно реагировать на временный проигрыш.

Для выработки таких моделей поведения фольклорные детские игры являются настоящей школой. Своеобразными тренингами на преодоление микростресса и позитивного отношения к временному

проигрышу являются игры, в которых догоняют, ловят, «пятнают». Игр подобного рода в детском фольклоре много: «Гори, гори ясно», «Горелки», «Цепи кованные», «Волк и гуси», «Жмурки» и др. Во многих играх создается ситуация, когда каждому ребенку уделяется внимание всего коллектива. Оказавшись в центре внимания, ребенок становится ведущим. Ему необходимо преодолеть смущение и сделать то, что положено по правилам игры: спеть, станцевать и т.д. Такие игры вырабатывают умение быть ведущим, не растеряться, оказавшись в центре внимания, и выполнить игровую роль должным образом.

Структура игр со сменой ведущего очень проста: каждый в игре по очереди становится ведущим и оказывается в центре внимания. Оказавшись ведущим, ребенок импровизирует игровые движения. Все остальные участники повторяют движения вслед за ним. По такому принципу могут быть организованы игры на современном музыкальном материале (например, на запев песни ведущий в центре круга «считает» детей, а в припеве тот, на ком мелодия закончилась, становится ведущим и импровизирует движения в центре круга).

*Выразительность, эмоциональность* общения - это умение адекватно, живо и естественно выражать свои эмоции в мимике, жестах, пантомимике, интонации. От эмоционально-выразительной стороны общения в большой степени зависит его эффективность.

Особенно эффективны для развития выразительности речевой интонации и сопровождающих речь движений игры с воображаемыми героями. Роль воображаемого героя в этих играх может выполнять любой предмет: камешек, палочка, комок бумаги, каштан и т.д. Дети придумывают характеры своим героям, истории из их жизни, рисуют их, воспроизводят в движениях, говорят от их имени, играют с ними. Игры такого рода – прекрасная возможность для перевопло-

щения ребенка в какой-либо образ, постижения таким способом различных эмоций и их внешних проявлений. Подражание в игре интонациям и движениям выдуманных, сказочных персонажей явится основой для формирования культуры выражения эмоций, навыков невербальной коммуникации, необходимой для гармонизации взаимодействия ребенка с окружающими. Игры с воображаемыми героями напоминают ролевые игры и являются адекватным для детей средством развития двигательной культуры, выразительности мимики, пантомимики, речевой интонации. Приемы организации полихудожественных ролевых игр с воображаемыми героями разнообразны:

- поговорить от имени своего каштана (камешка, палочки и т.д.) «на каштаньем языке» с помощью выразительных интонаций и произвольного набора слогов, «пообщаться» с каштанами соседей;

- в командах по сигналу педагога сложить из каштанов различные фигуры: «круг», «квадрат», «горку», «дорожку» (при условии, что каждый из участников может передвигать или переставлять только свой «знакомый» каштан, не дотрагиваясь до каштана соседей);

- «превратиться» в каштаны и под музыку перестраиваться по сигналу педагога в называемые им фигуры;

- перекладывать каштаны из рук в руки по кругу в ритме и темпе звучащей музыки меняя направление при смене музыкального сопровождения. В процессе игры дети должны отработать четкость движений в ритме (взять – положить). Когда это у них будет получаться, педагог воспользуется их движениями в качестве ритмического сопровождения к своей песне;

- вести «шумовой диалог» с партнерами по игре с помощью мимики и разнообразных звуков, получающихся от манипулирова-

ния бубном, в котором сложены каштаны (например, легонько подбрасывая лежащие в нем каштаны вверх; двигая бубен в разные стороны и шелестя каштанами; постукивая пальцами руки по дну бубна, по его бокам; делая широкие и более мелкие движения руками и т.д.);

- придумать позы в характере своего героя-каштана и станцевать танец-импровизацию.

Удачно подобранное музыкальное сопровождение к игре, содержащее яркий эмоциональный образ, стимулирует детское воображение, помогает найти адекватные средства его выражения в движении. В процессе воплощения музыкального образа происходит двигательно-координационное и интонационно-речевое развитие детей. Игры направлены на развитие у детей фантазии и выдумки, на умение выражать свои эмоции, чувства и настроения в движениях и интонациях, а также помогают детям избавиться от тревожности и скованности, обрести состояние раскрепощенности, уверенности в своих силах и возможностях, стать эмоционально выразительными в общении.

*Эмпатия* - умение входит в эмоциональное состояние другого человека, понимать его чувства, сопереживать им. Проявление эмпатии в общении, отражение чувств собеседника, позволяет установить с ним активную обратную связь. Таким образом, развитие способности улавливать эмоциональные состояния собеседника и подстраиваться к ним чрезвычайно важно для успешности общения. Чтобы лучше понять чувства собеседника, нужно следить за выражением его лица, позой, жестами, интонацией. Этот навык вырабатывается во многих фольклорных играх - «зеркала», условием которых является точное копирование позы партнеров (примером подобной игры в детском фольклоре является всем известная «Море волнуется»). Игры «зеркала» могут быть организованы и на современном музыкальном материале. Яркий в эмоциональном отношении, интересный для детей

музыкальный образ вместе с игровой ситуацией вовлекает ребенка в процесс внимательного наблюдения за позой партнера по игровому общению, подстраивания к его жестам, пластике, проникновения в его эмоциональное состояние через собственные телесные ощущения в процессе копирования движений.

Для развития навыков эмпатии эффективны игры - двигательные импровизации в парах. Они построены на невербальном взаимодействии двух партнеров, основанном на мимике, жестах, движениях, тактильных ощущениях, принимаемых позах. Обязательным условием каждой игры является смена ролей ведущего и ведомого. Оба участника в процессе игры или ее повторения должны побывать и в той, и в другой роли. Сюжеты таких двигательных игр в паре могут самые разнообразные в зависимости от фантазии педагога и интересов детей («Бабочка и ветерок», «Зеркальное отражение», «Водитель машины» и т.д.)

В развитии эмпатии эффективны игры-диалоги на инструментах (ксилофонах, металлофонах, любых ударных, шумовых инструментах, звучащих предметах). Эти игры-импровизации основаны на природном чувстве ритма и развивают способности у детей эмоционально-ритмической подстройки друг к другу. Их смысл заключается в умении партнеров найти общий темп, характер ритмического движения. Звуковые игры такого рода можно рассматривать как своеобразную музыкотерапию. Совместное выстраивание общего ритма и свободное (каждый играет свое) пребывание в этом ритмическом потоке доставляет огромное удовольствие, поскольку снимает напряжение, конфликтность, создает атмосферу доброжелательности и гармонии взаимоотношений. Приемы организации импровизационных темброво-шумовых композиций, основанных на ритмической подстройке, разнообразны.

\* Игра «в дирижера». «Дирижер» - ведущий показывает различные движения, которые дети должны в точности копировать вслед за ним. Движения могут быть самыми разнообразными, включающими смешные, игровые варианты. Это может быть обыгрывание в движении текста песенки. С помощью этого игрового прима дети учатся правильно держать палочки (свободно, не зажимая кисти рук) и извлекать звуки из инструментов различными способами: глиссандо, удары руками вместе и по очереди, громко и тихо, в разных регистрах и т.д. Все движения «дирижер»-ведущий делает без инструмента, лишь имитируя игру на нем. Дети же озвучивают эту имитацию каждый на своем инструменте. Таким образом, происходит знакомство не с отдельными нотами, мелодиями, но в целом со звучанием инструмента, его красочными, тембровыми возможностями;

\* Игровой диалог: одновременная импровизация двух детей на инструментах. Смысл игры заключается в умении двух партнеров подстроиться друг к другу ритмически, найти общий темп, характер ритмического движения. Высота звука, мелодическое соответствие, выстраивание какой-либо музыкальной формы в этой игре не имеют значения. Остановить «разговор» можно в любой момент, когда это захочется партнерам-«собеседникам» (на начальном этапе необходим пример педагога в таком диалоге с каждым ребенком, помогающий «запустить» естественный природный механизм эмоционально-ритмической подстройки);

\* Кумулятивная темброво-шумовая композиция. По сигналу ведущего каждый участник игры по очереди включается в импровизацию, подстраивая свой ритм к общему звучанию. Ведущему необходимо дать каждому участнику какое-то время, чтобы подстроиться к общему звучанию, найти в нем свое место. Кульминация-тутти ведущим (педагогом) отмечается собственной, контрастной в тембровом отношении к остальным участникам импровизацией. Затем по сигна-

лу ведущего участники по очереди «выключаются». Если дети играют на ксилофонах или металлофонах, необходимо предварительно убрать пластины-клавиши, образующие при звуковом наложении диссонирующие звучания (например, «си» и «фа» или «до» и «ми»), т.е. образовать пентатонный звукоряд, в котором любые звуковые сочетания звучат консонантно;

\* Темброво-шумовой аккомпанемент. Педагог предлагает детям аккомпанировать его пению или игре. Педагог может петь или играть несложную мелодию на любом инструменте, которым он владеет: скрипке, фортепиано, блок-флейте и т.д. Важно, чтобы тембр его инструмента отличался от тембра инструментов, на которых играют дети. Можно включить аудиозапись со спокойной, негромко звучащей мелодией. Условия аккомпанемента: необходимо подстроиться под ритм мелодии; играть тише или громче вслед за ней; вступать в аккомпанемент, когда захочется, без сигнала педагога; играть то, что хочешь и чувствуешь сам.

На основе естественной ритмической подстройки друг к другу можно создавать игровые композиции. Темброво-шумовой аккомпанемент в этом случае будет озвучивать «живые картины». Сюжетов для создания и озвучивания игровых сценок великое множество. Ими могут быть знакомые детям или придуманные ими самими сказки, игровые «путешествия» в зоопарк, в лес, в цирк, в космос, в сказочную страну и т.п. В этих играх инструменты превращаются в персонажей сказок и историй, воплощают их звуковые образы. Это прекрасные творческие задания, развивающие воображение, эмоциональную сферу детей, а главное – способность чувствовать партнеров по игре, умение подстраиваться к общему ритму, вживаться в эмоциональное состояние звучащих образов.

**Третий этап** технологии связан с формированием субъектного отношения к природе, которое реализуется в поведении личности, в ее

бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

На третьем этапе метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей позволяет направлять полихудожественную игровую деятельность на выработку и закрепление у детей навыков позитивного, жизнеоберегающего поведения в окружающей среде. Воспитательный характер игр связан с целенаправленной работой педагога по перенесению сказочных и игровых сюжетов в различные смысловые контексты. Например, задание для детей «подобрать герою сказки подходящую для него пословицу»; «отгадать, про кого эта песенка (или чья это музыка, чей танец)»; придумывание с детьми и драматизация сказок, где героями являются они сами; фантазирование на тему «что станет с каким-либо сказочным героем, если он попадет в другую сказку»; нахождение аналогий со сказочными образами в окружающем мире. При этом педагог имеет возможность изменить развитие сюжета в образной истории или сказке, чтобы подсказать детям выход из ситуации, сложившейся в реальной жизни. Игровые сюжеты разворачиваются совместными усилиями детей и педагога таким образом, чтобы дети имели возможность сравнить себя с хорошими героями, пытались подражать им в своих действиях, транслировать положительные образы сначала в ситуации игры, а затем и в ситуации реальной жизни.

На данном этапе дети готовы к более сложным формам полихудожественной игровой деятельности, таким, как интонационно-речевые и двигательные импровизации под музыку, темброво-шумовые композиции, танцы с более сложными пространственными перестроениями и элементами фантазирования, рисование музыки, творческие игры-драматизации. У детей уже накоплен достаточный опыт игровых приемов, на основе которого возможны их творческие проявления. В младшем школьном возрасте игровая творческая деятельность приносит детям много радости и выступает наиболее про-



дуктивным средством развития у них интереса к изучаемому материалу, а значит и лучшего его усвоения. Ярko и образно представленные и «сформулированные» в жанрах фольклора и в современных детских произведениях правила и нормы гармоничного поведения в окружающей среде служат словесным материалом для игр, основой их сюжетов.

На третьем этапе акцент в воспитательной работе делается на направлении, связанном с художественными образами-ценностями группы, которую мы обозначили как *«Красота и одухотворенность природы»*: взаимодействие с образами окружающего мира, явленными в искусстве, формирует в эмоционально-чувственном опыте детей образы гармоничных взаимоотношений человека и природы, красоты и выразительности окружающего мира и многообразия человеческих чувств, эталонов доброго, чуткого, ответственного отношения к окружающему миру и к внутреннему миру человека. Полихудожественная игровая деятельность третьего этапа направлена на освоение детьми моделей гармоничных взаимодействий с очеловеченными, одухотворенными в произведениях искусства образами природы.

Рассмотрим *методы и приемы*, способствующие овладению детьми моделями гармоничного, жизнеоберегающего поведения *на третьем этапе* технологии «Экология искусства: гармонизация личности ребенка»

В дополнении к методу эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей мы обращаемся к методам, разработанным в рамках экологической психопедагогики, трансформируя их в соответствии с полихудожественной игровой деятельностью детей.

Авторы методики по формированию у детей экологического сознания считают, что представления личности о мире природы должны строиться «не только на основе экспериментально логической

деятельности, но и опираться на образы мира природы, возникающие вследствие его эмоционально-эстетического освоения, философского осмысления» (127, с. 338). Поэтому в группе методов, направленных на формирование экологических представлений, значимое место занимает *метод художественной репрезентации природных объектов*. Он заключается в формировании у детей мыслеобразов природных объектов средствами искусства.

При реализации данного метода в воспитательном процессе периода детства неопределимы по своей эффективности произведения фольклора, в которых природа предстает в одухотворенных и очеловеченных образах - как живая, нуждающаяся в участии человека, взаимодействующая с ним.

В разработках по экологической педагогике и психологии обоснованы методы, направленные на формирование субъектного отношения к природе. Среди них - *методы экологической идентификации и экологической эмпатии*. Суть данных методов заключается в психологическом моделировании состояний природных объектов с целью их лучшего понимания и сопереживания им.

Детские фольклорные игры содержат в себе разнообразные приемы игрового «проживания» ситуаций, связанных с образами животных, растений, разнообразных явлений природы. Один из приемов, который легко переносится в педагогический процесс - обыгрывание в движениях и интонациях повадок животных, игровая драматизация несложных сюжетов песенок. Так, игровые массажные движения в пестушках можно связать с образами и повадками животных, птиц. Сценки, «разыгранные» с помощью тактильных взаимодействий и воплощенные в телесных ощущениях ребенка, обогащают его эмоционально-чувственный опыт эмпатии по отношению к объектам природы, идентификации себя с ними, закладывают чувственную основу гармоничной включенности в явления и события окружающего мира.

Общение с художественными образами природы как с партнерами по игре, интонационно-двигательное переживание игровых ситуаций настраивают ребенка на особое отношение к природе – как живой, взаимодействующей с человеком, включенной в систему человеческих отношений.

Тексты произведений детского фольклора «провоцируют» детей не только к выразительным игровым движениям, но и к воспроизведению звуковых эффектов на детских инструментах. Включение звуковых эффектов в художественно-игровую деятельность чрезвычайно увлекает детей. Звуки, извлекаемые из музыкальных инструментов, возбуждают интерес, вызывают к их воображению. Дети особенно восприимчивы к качеству звучания, его окраске, тембру.

Игрушки-инструменты, сделанные своими руками, не менее привлекательны для детей. Жестяная баночка из-под кофе, наполовину засыпанная крупой, пригодится в игре в роли маракаса. Чугунная крышка от кастрюли, подвешенная за веревочку может превратиться в колокол, если бить по ней ложкой. Плотная бумага, согнутая в рулон (с пространством внутри) издает гулкий, глубокий звук при постукивании о различные предметы или собственные колени. Перевернутая вверх дном картонная коробка вполне заменяет барабан. Два обычных маленьких камешка или две пластмассовых шариковых ручки при ударах друг о друга также превращаются в «инструменты». Такие превращения обычных вещей в инструменты увлекают детей. Они и сами быстро включаются в игру по изучению звуковых возможностей окружающих вещей и по изобретению новых инструментов-игрушек.

Герои потешек, прибауток и их действия могут быть озвучены с помощью самодельных инструментов. С детьми необходимо обсудить, какой «инструмент» подходит для озвучивания различных действий героя, помочь им выбрать нужное с помощью наводящих рассуждений. Песенку можно спеть вместе с детьми, распределив роли в

инструментальном сопровождении: одни дети озвучивают различный характер действий героя с помощью разных предметов-инструментов, а кто-то ударом «колокола» начинает каждый куплет и заканчивают всю песню. Ролями можно меняться. Не обязательно, чтобы в одной песне использовались все имеющиеся предметы. Это может быть только «колокол»-крышка («Ой, звоны звонят», «Дон-дон») или «колокольчик»-стаканчик, по которому тихонько ударяют стеклянной палочкой («Дроздок»). Важно, чтобы звуковые образы соответствовали характеру героев песенок или звукам природы, о которой в них упоминается (шум ветра, дождя, шелест деревьев и т.д.)

Среди методов, разработанных в рамках экопедагогики, *метод экологических ассоциаций*, который используется для «анalogии между какими-либо естественными проявлениями природных объектов и соответствующими социальными проявлениями» (126, с. 339).

Прием ассоциативных сопоставлений человека с природными явлениями составляет основу многих народных пословиц и поговорок. Полихудожественные игры на основе пословиц и поговорок стимулируют интерес детей к этому жанру устного народного творчества. Например, поговорка, эмоционально яркая и ритмичная, может стать слогоформулой, на которой выстраивается интонационно-ритмическая игра с детьми. Хлопки, щелчки, притопы и другие разнообразные «звучащие жесты», сопровождающие слогоформулу, помогут детям воплотить ее ритмику в движении, пережить ее в телесных ощущениях и воспроизвести затем этот ритм на инструментах.

Слогоформула, повторяемая много раз с различными сопровождениями, но в одном ритме, создает эффект ритмического оstinato. В данном случае прием ритмического оstinato создает основу всей игровой композиции, рождает у детей положительные эмоции от ритмической упорядоченности игрового действия, от слаженной совместной деятельности в процессе игрового общения.

Приемы организации речевых игр со слоогоформулами укладываются в несложную схему. На первом этапе слоогоформула прорабатывается интонационно и в движениях со звучащими жестами. Варианты предлагаются как педагогом, так и самими детьми, а затем повторяются всеми вместе. На втором этапе может быть развернута игра, в которой сюжет текста превращается в небольшое действо. Оба первоначальных этапа связаны с экспериментом, импровизацией, неожиданными идеями. Третий этап – исполнение освоенного ритмического рисунка на инструментах с наиболее удачными и подходящими звучащими жестами и интонациями, использование его в качестве ритмического оstinato к песне или танцу. Заключительный этап игры, таким образом, должен представлять собой эстетический результат, выстроенность идей и творческих находок в некую органичную законченную форму.

Для организации подобных игр нужен особый творческий и игровой настрой педагога: его готовность принятия разнообразных, иногда нелепых, с точки зрения взрослого, детских идей, его чувство юмора, умение быть вместе с детьми, а не над ними. В то же время педагог в таких играх является режиссером, исподволь подводящим игру к эстетически значимому результату.

Интонационно-двигательная игра может развернуться на основе загадки, в которой образы окружающего мира представлены поэтически и ассоциативно. Включение музыкального сопровождения к пению или выразительному интонированию текста загадок является мощным стимулом к рождению ярких ассоциативных образов у детей. Приемы организации интонационно-двигательных игр на основе загадок.

- интонирование текста с различной эмоциональной окраской в соответствии с характером отгадки. Например, загадку: «Из куста шипуля, за ногу тяпуля» (змея) можно интонировать низким,

страшным, зловещим, таинственным, шипящим голосом в соответствии с характером персонажа или создавать с помощью интонации различные образы этого персонажа (шустрая и веселая змейка, старая дряхлая змея, хитрая, агрессивная, ленивая и т.д.);

- озвучивание текста соответствующими по тембру инструментами, звуками голоса, звучащими (шуршащими, скрипящими и т.д.) предметами;

- сопровождение текста выразительными движениями;

- выделение в тексте сильных долей и интонирование по цепочке;

- придумывание движений к каждому такту слоогоформулы;

- игровая драматизация сюжета с разделением детей по ролям (например, загадка «Прыгает тютюшечка, сам не зверь, не птюшечка» (лягушка) может быть инсценирована с распределением ролей на «болото», «кочки» и т.д.);

- воспроизведение ритмического рисунка слоогоформулы в движениях и на инструментах.

Важно продумать заключительный этап игры, в котором будут представлены все встречавшиеся в игре формы деятельности.

К загадкам можно подобрать темброво-шумовой аккомпанемент. Игра со звуками окружающих предметов и превращение этих звуков в образы героев загадок – занятие чрезвычайно увлекательное для детей. С помощью шумового аккомпанемента можно инсценировать загадку: изобразить воображаемых героев, характер их действий, окружающую их обстановку. Исследование звуков, «живущих» в разных предметах, и создание собственной темброво-шумовой драматургии к загадкам приведет детей к настоящему творчеству, обогатит их эмоциональную сферу.

Эффективным приемом организации игр с музыкальными тембрами является звуковая импровизация по «условной партитуре». Приведем несколько примеров.

Игровой прием «круги на полу». Педагог распределяет инструменты по группам с контрастным, отличающимся друг от друга звучанием, например: ксилофоны – колокольчики – металлофоны – маракасы – бубны и барабаны. Мелом на полу педагог рисует круги и договаривается с детьми, какой группе инструментов будет соответствовать каждый круг. Задача детей – распределить между собой эти инструменты и ждать своей очереди вступления в игру, т.е. внимательно следить, на какой круг встанет ногами или прикоснется руками педагог - «дирижер». Задача педагога – внимательно слушать получающуюся «музыку», не спешить переходить с одного круга на другой, но дать возможность детям интуитивно найти общий ритм игры, подстроиться друг к другу.

Игровой прием «звуковое раскрашивание». Педагог загадывает детям загадку. После того как дети ее отгадали, показывает нарисованную отгадку. Желательно, чтобы предмет на картинке был изображен ярким цветом, заключал в себе образ, характер. Далее детям предлагается подобрать позы, подвигаться в характере изображенного предмета, найти звуки, которые ему соответствуют. В результате дети должны самостоятельно подобрать инструменты, с помощью которых можно было бы «раскрасить звуками» картинку.

Итог всей игры: педагог показывает картинку и поет мелодию загадки, а дети «раскрашивают звуками» его пение с помощью детских инструментов. Условия «звукового раскрашивания» несложные: каждый вступает, когда захочет, и извлекает из своего инструмента звуки в произвольном порядке, но только негромко – так, чтобы была слышна мелодия. Выстраивание звукового фона основано на природном чувстве ритма, инстинктивном механизме ритмической под-

стройки. Требование играть тихо, прислушиваясь к пению педагога, поможет детям «включить» этот природный механизм координации своего ритма с ритмами других. Если песенка короткая, педагог может повторить ее несколько раз подряд, разнообразя исполнение жестами, движениями, сменой динамики, исключением из мелодии слов, заменой их на нейтральные слоги и т.д.

Игровой прием «Партитура-картина». Картина, используемая в качестве игровой партитуры, должна включать в себя контрастные сочетания цветов или линий. Педагог обсуждает с детьми, какому цвету и какому предмету, изображенному на картинке, больше соответствуют различные инструменты. Затем картинка озвучивается: педагог показывает поочередно на различные фрагменты картины, а дети на соответствующих инструментах изображают в звуках то, на что указывает воспитатель (солнышко, птички, ручеек, листья и ветки на деревьях и выбранные в соответствии с этими образами инструменты). Далее педагог выразительно декламирует или пропевает стихотворение, соответствующее по сюжету картинке, сопровождая текст показом ее фрагментов.

Дети ведут себя свободно и непосредственно в играх со звуками-красками. Ведь главное здесь – ощущение тембра, его образных звуко-красочных возможностей. Инструмент в этих играх призван восприниматься детьми как один недифференцированный предмет, звуковая масса, красочное пятно, которым дети озвучивают-«окрашивают» понятное им по характеру и эмоции изображение на картинке. С помощью таких игровых приемов активизируются способности детей к ассоциативному восприятию окружающего мира природы и сопоставления его смыслов с миром людей.

К группе методов, формирующих субъектное отношение к природе, относится *метод экологической рефлексии*. Данный метод «стимулирует осознание личностью того, как ее поведение могло бы «вы-



глядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает» (127, с. 341). В народной педагогике в соответствии с этим методом разворачиваются сюжеты многих сказок, в которых природа выступает в живых образах. Правила поведения, модели взаимоотношений между человеком и природой, почерпнутые ребенком в сказках, присваиваются им и транслируются в игровые и житейские ситуации. Драматизации сказок, разыгрывание детьми сказочных сюжетов, совместные с воспитателем беседы по сказкам развивают у детей способность к анализу своих действий и поступков, направленных на мир природы.

**Эффективным средством включения детей в процесс сказочных перевоплощений являются двигательные импровизации под музыку и рисование музыки. Эти формы художественно-игрового творчества взаимно дополняют друг друга. Движение под музыку, как правило, предваряет рисование: ребенку необходимо телесно пережить эмоциональное содержание музыкального произведения, чтобы затем выразить образы своей фантазии в красках и линиях.**

Самый простой способ организации игрового движения под музыку – повтор детьми движений за педагогом. В зависимости от того, на что хочет нацелить внимание детей педагог – на живописность музыкальных красок-тембров или на выразительность линий-интонаций, он может продумать дополнительные средства выразительности своей пластической импровизации. Например, педагог может раздать детям яркие цветные газовые платочки, ленточки или другие атрибуты, которые помогут «включить» цвет в движение. Чтобы заострить внимание детей на характере интонационных линий, педагог может выразить их в жестах, выстроить эти линии в пространстве в процессе импровизации движений (водить детей за собой «змейкой», закручивать

движение по спирали, «улиткой», вводить разнообразные рисунки хоровода и т.д.)

После того, как дети освоились с формой имитации движений за педагогом, можно организовывать с ними собственно пластические импровизации. Наиболее эффективный прием включения детей в двигательное творчество – игры со сменой ведущих. При организации таких игр педагогу необходимо помнить, что условием творчества детей в любых его проявлениях является свобода выбора и отсутствие авторитарного давления со стороны взрослого. Поэтому в игры вводятся дополнительные правила.

1. Ведущим сможет быть каждый, когда до него дойдет очередь. «Очередь» легко организовать, придав ей форму круга: дети стоят в кругу и передают роль ведущего по кругу. Когда дети освоят форму общего круга, можно переходить к нескольким маленьким кружкам, квадратикам, треугольникам, к движению змейкой, к игре в парах и т.д.

2. Любые действия, предложенные ведущим, принимаются без обсуждения и в точности повторяются всеми. Даже если ребенок растерялся и просто стоит или топчется на месте, игра не должна останавливаться. Педагог, принимающий участие в игре наравне со всеми, в этом случае должен взять на себя роль «дирижера» и помочь ребенку достойно выйти из создавшейся ситуации. Например, педагог в своем варианте повтора движений может шутливо обыграть топтание незадачливого ведущего на месте и жестом, мимикой дать понять всем, что такой вариант тоже возможен.

3. Каждый может оставаться ведущим столько времени, сколько захочет. Свою роль ведущего ребенок может передать следующему, когда захочет или когда иссякнет его фантазия. Это правило легко выполнимо на начальных стадиях включения детей в подобные игры, когда дети еще не привыкли быть в роли ведущего, стесняются и ста-

раются быстрее передать эту роль следующему. В дальнейшем некоторые дети настолько осваиваются с ролью ведущего, что с нежеланием отдают ее другому. В таких случаях педагог должен изменить правило: ведущие меняются на каждую музыкальную фразу, куплет или часть музыкального произведения.

С помощью этих приемов могут быть организованы игры на основе музыкальных произведений с яркими и выразительными образами, которые дети способны воспринять и выразить пластически. Для двигательных импровизаций детей необходимы импульсы-мотивации – интригующие, захватывающие воображение ребенка игровые сюжеты (например, «Мышки на зарядке», «Веселые снежинки», «Танец маленькой речки», «Волшебный сад», «Танец осенних листьев», «Бабочки и жуки» и т.д.) Для эмоциональных перевоплощений детям могут быть предложены самые разнообразные сказочные темы: танцы зверей и птиц, танцы сказочных героев, танцы цветов и т.д. Педагог может проявлять собственное творчество в поисках композиционных приемов для организации игр-импровизаций с детьми. В дальнейшем это могут быть более свободные пластические композиции или игры с сюжетами, придуманными самими детьми. Музыкальные образы, связанные в игре с образами природы и пережитые детьми в движении, легко переходят в сюжеты детских рисунков.

Среди методов, направленных на формирование у детей стратегий взаимодействия с природой, выделяется *метод ритуализации экологической деятельности*. Метод заключается в педагогической организации и поддержания традиций, связанных с деятельностью, направленной на мир природы. Как подчеркивают авторы методики, «ритуализация, основанная на эгоцентрической идеологии, обуславливает выбор личностью стратегии соучастия, сотрудничества с миром природы» (127, с. 343).

В реализации данного метода на материале фольклора важную

роль могут сыграть праздники народного календаря. Календарно-обрядовая поэзия обладает большим педагогическим потенциалом в эколого-эстетическом воспитании детей, поскольку в ней во всей полноте отразились представления наших предков о природе как продолжении самих себя, а о себе как об органичной части окружающего мира. Так, древнейший смысл традиционного календарного обряда заключался в соединении человека и природы в единое «тело», переживании кровного родства с ним, ощущении себя частью природы и активным участником природных событий. Календарные обряды в традиционной устной культуре – это коллективные театрализованные действия, участники которых совместными ритуальными действиями «помогали» природе, распространяя в нее энергию своих телесных усилий. Календарный обряд соединял в сознании человека его самого, окружающих его людей и всю природу в единое целое. Голос, движение, шумовое сопровождение не просто украшали ритуальные тексты, но активно включали человека в процесс переживания родства и единения с природой, взаимодействия с ней.

Представления о том, что окружающий мир и человек созданы по одним и тем же законам, лежат в основе имитационной магии, составляющей суть многих календарных обрядов (например, во время Масленицы разворачивалось игровое действие «взятие снежного городка», которое являлось отголоском древнего ритуала, помогающего Весне взять верх над Морозом). Подобного рода игры народного календаря могут быть включены в жизнь современного ребенка как своеобразный ритуал «помощи природе». Играм может быть придана более современная форма, сохраняющая при этом саму суть игрового ритуала (например, можно организовать с детьми веселую эстафету – кто быстрее «забросает снежками» снежную бабу - по аналогии с игровым действием взятия снежного городка, помогающего Весне взять верх над Морозом).

Творческую игру можно организовать на основе сюжета календарной песни. Если просто выучить с детьми календарную песенку и сказать, что раньше такие песни пели к определенным событиям в жизни природы, то она может быстро забыться, вытесниться из сознания ребенка современными ритмами и образами. А если объяснить, почему эти песни пели, как это было важно, предложить детям пофантазировать, придумать свои действия, которыми можно «помочь» природе в аналогичных ситуациях – тогда старинные тексты оживают, а игра, возникшая на занятии, запоминается надолго.

Педагогическая ценность народного календарного обряда состоит еще и в том, что он сохраняет традицию игрового взаимодействия взрослых и детей. В календарном обряде принимали участие все, и каждому находилось свое место и своя роль. Детские календарно-обрядовые игры подразумевают участие в них и взрослых. Использование принципов организации народного действа на праздниках в детских учреждениях актуально в сегодняшнем стремлении объединить семью, ДОУ, школу в единое воспитательное пространство. Праздник, в котором и дети, и взрослые являются активными участниками, перестает быть формой отчета педагогов и детей перед родителями, обретает воспитательную и развивающую направленность.

В рамках увлекательного мероприятия возможно включение детей в активную художественно-практическую деятельность на основе игровых моделей фольклора. Игровые интерпретации фольклорных произведений, их соединение с современными сюжетами и героями художественных произведений воспринимаются детьми с большим интересом. С позиции фольклорного отношения к художественному образу природы возможно включение в занятие не только фольклорных, но и классических музыкальных произведений, современных композиций. В этом случае музыкальное произведение предстает не как объект для слушания, анализа и изучения, а как игровая модель, в

содержании которой реализуется главная идея календарного ритуала – деятельностная помощь природе, живое общение с ее одухотворенными образами. Приемы организации подобной художественно-игровой «помощи» природе:

- сочинение «магических» закличек (дождя, птиц, ветра, весны) на основе фольклорных или придуманных самостоятельно текстов;
- коллективный танец-импровизация на тему, связанную с природными явлениями (танец воды, огня, облаков, листьев и т.д.);
- придумывание движений к хороводным песням, игровая драматизация их текстов;
- игры-соревнования между командами (например: кто быстрее забросит «снежками» снежную бабу, чтобы помочь приходу весны).

Сюжеты, связанные с календарной обрядовостью, дают простор для творчества детей и самого педагога. Лепка птиц и животных из пластилина, создание аппликаций из природного материала, рисование под музыку помогают детям соединить с образами природы собственные эмоции и переживания, одухотворить, оживить их в своем представлении. Природа, отраженная в сознании ребенка в живых поэтических образах, - это и есть первый значимый шаг в воспитании гуманного отношения к ней в будущем.

Более того, содержательные линии методики и связанный с ними алгоритм формирования у детей ценностных ориентаций могут быть сжаты до двух лет (в условиях ДОУ) или до одного года (в условиях начальной школы). В этом случае важно сохранить соответствие содержательно-смысловой доминанты и возрастных потребностей детей. Необходима в этой ситуации и корректировка степени сложности полихудожественной деятельности с учетом возможностей детей.

Описанные в рамках представляемой нами технологии методы и приемы организации полихудожественной игровой деятельности были применены на практике педагогами, не имеющими специальной

художественной подготовки (воспитатели ДООУ, классные руководители, студенты заочного отделения УрГПУ, принимавшие участие в опытно-поисковой работе). Педагоги сами разрабатывали игровые сюжеты, необходимые в конкретных ситуациях воспитательного процесса и использовали такие игры как в регламентированной образовательной деятельности в ДООУ и школе (на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, по развитию речи, по физическому воспитанию, по изобразительной деятельности, по музыкальному воспитанию), так и в нерегламентированной или внеклассной деятельности (на занятиях, проходящих во второй половине дня в форме дополнительных, в группах продленного дня). Практический опыт внедрения представляемой технологии показывает, что она может быть интегрирована в современные программы по экологическому воспитанию дошкольников и младших школьников.

Описание, разработка, систематизация приемов организации полихудожественной игровой деятельности детей позволяют реализовать данную технологию на различном материале, интересном и доступном на разных возрастных этапах детства: и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте. Метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в совокупности с разработанными приемами организации полихудожественных игр позволяет перенести в педагогический процесс художественные механизмы эстетического переживания и интериоризации мировоззренческих ценностей и реализовать их в практике художественного воспитания детей.

#### **4.3. Педагогическая эффективность внедрения эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию детей**

Наиболее полно, с использованием всех содержательных модулей, эксперимент проводился в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования «Ирбитская детская школа искусств» в период с 2002 по 2007 гг. В эксперименте приняли участие 286 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, обучавшихся в группах развития.

В контрольных группах работа велась по обычным программам для групп развития в школах искусств. Дети осваивали комплекс художественно-эстетических дисциплин, где акцент делался на освоении специальных художественных знаний и навыков. В экспериментальных группах с детьми работали дополнительно по авторской методике «Экология искусства: гармонизация личности ребенка». Специального отбора детей для экспериментальных групп не проводилось. Дети в экспериментальных и контрольных группах находились примерно в одинаковых условиях (это касалось уровня подготовленности преподавателей, уровня развития самих детей, материальных возможностей их семей).

Диагностические задания в совокупности с наблюдением за поведением детей выявили следующее. Результаты эксперимента на исходно-установочном этапе в экспериментальных группах:

*по образно-содержательному критерию:*

высокий уровень – 33%;

средний уровень – 43%;

низкий уровень - 24%.

*по эмоционально-мотивационному критерию:*

высокий уровень – 27%;

средний уровень - 53%;



низкий уровень - 20%.

*по деятельностно-практическому критерию:*

высокий уровень – 17%;

средний уровень - 53%;

низкий уровень - 30%.

В контрольных группах результаты эксперимента на исходно-установочном этапе были следующие (%):

*по образно-содержательному критерию:*

высокий уровень – 30%,

средний – 50%,

низкий – 20% детей.

*по эмоционально-мотивационному критерию:*

высокий уровень – 23%,

средний – 56 %,

низкий – 20 %.

*по деятельностно-практическому критерию:*

высокий уровень – 15%,

средний – 49%,

низкий – 36 %.

Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента на исходно-установочном этапе, показал, что контрольная и экспериментальная группа находились примерно на одном уровне сформированности эколого-эстетических ценностных ориентаций.

Приведем динамику формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей экспериментальной группы (ЭГ) на исходно-установочном и итого-результативном этапах опытно-поисковой работы (табл. 4).

Мы видим следующую динамику формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей экспериментальной группы (ЭГ):

Табл. 3. Динамика формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей экспериментальной группы (ЭГ), %

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Ис-ход-ный	Ито-го-вый	Ис-ход-ный	Ито-го-вый	Ис-ход-ный	Ито-го-вый
<i>Образно-содержательный</i>	33	40 (+7)	43	60 (+17)	24	0 (-24)
<i>Эмоционально-мотивационный</i>	27	37 (+10)	53	63 (+10)	20	0 (-20)
<i>Деятельностно-практический</i>	17	30 (+13)	53	70 (+17)	30	0 (-30)

Табл. 4. Динамика формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей контрольной группы (КГ), %

Критерии развития	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Исход-ный этап	Ито-говый этап	Исход-ный этап	Ито-говый этап	Исход-ный этап	Ито-говый этап
<i>Образно-содержательный</i>	30	33 (+3)	50	54 (+4)	20	13 (-7)
<i>Эмоционально-мотивационный</i>	23	28 (+5)	56	62 (+6)	21	10 (-11)
<i>Деятельностно-практический</i>	15	15 (+0)	49	65 (+16)	36	20 (-16)

Данные, полученные при сравнении результатов диагностики на исходно-установочном и итогово-результативном этапах педагогического эксперимента в экспериментальной и контрольной группах, показывают, что у детей контрольной группы серьезных изменений не обнаружено, у детей экспериментальной группы произошли положительные изменения в уровнях сформированности эколого-эстетических ценностных ориентаций по всем критериям. Это свидетельствует о

значимости специально организованной педагогической работы по формированию эколого-эстетических ценностных ориентаций в условиях художественной среды.

У детей экспериментальной группы, в отличие от контрольной группы, наблюдались серьезные позитивные сдвиги. Увеличилось количество детей на высоком и среднем уровнях, при этом количественные изменения детей на этих уровнях в экспериментальной группе выше, чем в контрольной (серьезные позитивные сдвиги произошли в экспериментальной группе детей). Дети со среднего уровня переходили на высокий, что говорит о качественных изменениях развития личностных качеств. Показательны различия в изменении количества детей с низким уровнем сформированности эколого-эстетических ценностных ориентаций. В контрольной группе значительная часть детей остались на низком уровне развития по всем выделенным критериям. А в экспериментальной группе произошли серьезные качественные изменения: количество детей с низким уровнем снизилось до 0 % по всем критериям на итогово-результативном этапе.

Аналогичные обсчеты были проведены во всех детских образовательных учреждениях, где проходила опытно-поисковая работа. Везде наблюдалась положительная динамика в формировании эколого-эстетических ценностных ориентаций у детей по всем выделенным нами критериям. Обобщим полученные результаты итоговой диагностики через их качественный анализ.

*По образно-содержательному критерию* получены следующие результаты. Включение детей в полихудожественную игровую деятельность на основе метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей привело к значительному обогащению у детей эмоционально-образного тезауруса (на материале и фольклорных, и современных художественных произведений для детей). Тщательный подбор художественных произведений,

включаемых в полихудожественную игровую деятельность, стал для детей образно-смысловой основой в понимании правильного, позитивного поведения в окружающей среде. Художественные произведения, используемые на занятиях, выступали носителями гуманистических ценностей, воплощали красоту природы и красоту человеческих чувств в гармоничных, выразительных формах. Специальные приемы организации детской полихудожественной игровой деятельности, оснащающие метод, способствовали активному переживанию детьми образных смыслов, связанных с идеями о необходимости защиты природы, сохранении ее красоты, с воспеванием красоты родного края, с характеристиками состояния природы в разные времена года, с образами гармоничных взаимодействий человека и природы, созвучности состояний человека с состояниями природы.

Активное и глубокое «погружение» детей в художественно-образную среду, в которой природа представлена живой и одухотворенной, находящейся в активном взаимодействии с человеком, оптимизировало формирование у детей представлений о самоценности природных объектов и явлений. Включение детей в полихудожественную игровую деятельность создало ситуацию непосредственного общения с очеловеченными образами природы как с «нравственными личностями», что способствовало личностному осмыслению многообразия окружающего природного пространства и уникальность, значимость каждого его явления.

В жизни детей актуализировались, «ожили» фольклорные образы. Как показал опыт работы, фольклорные сюжеты и игры стали восприниматься детьми с большим интересом на фоне собственного игрового творчества. Использование приемов народной педагогики в организации игр, сочетающих и фольклорные, и современные сюжеты, привело к психологическому эффекту «узнавания», принятия детьми фольклорных образов в собственное игровое пространство, к оптимизации про-

цесса приобщения к эколого-эстетическим ценностям. Через игровое взаимодействие с поэтическими образами пословиц, поговорок, загадок, сказок произошло вхождение детей в непосредственный контакт с культурой своего народа, практическое приобщение к его нравственно-эстетическим ценностям. В результате понятия трудолюбия, миролюбия, дружбы, доброты, правдивости, достоинства, справедливости, смелости, приобрели для детей «живой» смысл, связались в их сознании с конкретными жизненными ситуациями и героями, с которыми дети смогли сопоставить самих себя. Представления о здоровом образе жизни, о необходимости заботы о близких людях, выполнения обязанностей в семье, бережного, заботливого и ответственного отношения к миру природы, облеченные в художественно-образную форму и пережитые в игровых ситуациях, оказались не только лучше усвоенными, но вошли в жизненный, повседневный опыт детей. Мы можем констатировать, что трансформация в современные условия традиций народной педагогики и игровых приемов фольклорного творчества способствовала органичному включению детей в культуру своего народа, гармонизировала их отношения в семье и в детском коллективе.

*По эмоционально-мотивационному критерию* опытно-поисковая работа привела к следующим результатам. Внедрение метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в педагогическую практику способствовало плодотворному использованию полихудожественной игровой деятельности как средства, усиливающего позитивную эмоциональную реакцию и личностную сопричастность к явлениям окружающего мира, закрепления в опыте детей гармоничных моделей поведения в окружающей среде. В процессе полихудожественной игровой деятельности дети овладели разнообразным набором выразительных движений, интонаций, тембровых шумовых эффектов, приобрели навыки элементарного двигательного, интонационного, звукового творчества, что и способствовало развитию

эмоциональной отзывчивости, эмоционального сопереживания, идентификации себя с одухотворенными образами природы в искусстве.

Движение и интонация стали для детей освоенными приемами регуляции собственных эмоциональных состояний, воздействия на окружающих при общении с ними. Опыт эмоционального удовлетворения от воплощения в игровых ситуациях образов-моделей гармоничного поведения позволил каждому из детей ощутить свою значимость в детском коллективе, повысить и закрепить свой положительный статус. В процессе игровых воплощений художественных образов у детей оптимизировалось двигательно-координационное и интонационно-речевое развитие, возросла выразительность их мимики, интонаций, движений. Раскованность, свобода, уверенность и адекватность двигательных и интонационных проявлений привела к значительному снижению тревожности, скованности, капризности в поведении детей, к преобладанию уравновешенных форм поведения и эмоционально комфортного самоощущения. Необходимо отметить возросшую культуру тактильных взаимодействий между детьми. Дети стали сознательно использовать тактильные контакты для улаживания конфликтов, проявления эмоционального соучастия не только в игровых, но и в повседневных ситуациях.

В процессе полихудожественной игровой деятельности закрепились на практике этикетные модели невербального поведения: разнообразные и выразительные в своей индивидуальности формы прощания, приветствия, просьбы, благодарности, одобрения, дружеской поддержки; контакт глазами в процессе взаимодействия с собеседником, двигательно-ритмическая и эмоциональная подстройка, необходимость не перебивать собеседника, не обрывать резко разговор, осваивались способы невербального выражения разнообразных эмоциональных состояний и сочувственного, эмпатийного поведения с окружающими. В ситуациях игры дети познавали и получали воз-

можность «примерить» на себя модели позитивного поведения в окружающей среде: почувствовать себя в роли положительного героя: защитника слабых, носителя справедливости, честности, миролюбия, добросовестности, ответственности в своих поступках. Игровое общение с художественными образами-ценностями, эмоциональная приподнятость и доброжелательная атмосфера занятий оказались эффективным средством стабилизации эмоциональной сферы детей, мотивировали их на подражание гармоничным образцам взаимодействия с окружающим миром.

*По деятельностно-практическому критерию* отмечены следующие позитивные изменения. Целенаправленное развитие способностей детей к двигательному и интонационному творчеству в разработанной нами методике значительно расширило их возможности в выражении своей позиции к окружающему миру людей и природы. Вовлечение детей в полихудожественную игровую деятельность давало им возможность проиграть различные ситуации, сделать свой выбор по отношению к тому или иному явлению и воплотить его в игровой ситуации. В результате педагогам удавалось подвести ребенка к нужным выводам без назиданий или наказания. Проигрывание образных историй стимулировало желание детей идентифицировать себя с положительными героями художественных произведений, почувствовать себя в этой роли «на деле», в игровой практике. Педагогическим достижением стало то, что дети в подавляющем большинстве испытывали удовольствие от собственного этического поведения в ситуациях игры, научились переносить игровые ситуации в свои повседневные занятия. Дети научились также давать оценку поведения других детей или героев художественных произведений с помощью соответствующих ситуациям поговорок и пословиц, примеров из сюжетов сказок и образных историй, что,

безусловно, стимулировало их способности к анализу собственного поведения в окружающей среде.

Разработанные нами специальные приемы организации полихудожественной игровой деятельности, не связанной со специальными знаниями, навыками и умениями в области искусства, расширили возможности самовыражения детей и обогатили их опыт взаимодействия с окружающим миром. Моторно-двигательные и речевые ощущения, сопровождающие полихудожественную игровую деятельность детей, создали возможность эмоционально-чувственного вживания в различные состояния природы, дали детям опыт чувственного взаимодействия с «живой», одухотворенной природой, а также возможность переживания ответственности за ее очеловеченные образы. В результате у детей увеличилось желание идентифицировать себя с положительными героями в игре, повысились самооценка, через игровые ситуации появились практические навыки выбора позитивных действий в окружающей среде, ответственного отношения к себе, к окружающим людям к образам природы.

Обоснованные нами положения эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию детей при реализации в педагогической практике позволяют усилить культуротворческие возможности и эколого-педагогический потенциал искусства и могут быть применены в различных сферах современной педагогической практики, а именно:

- организация экогуманизированного образовательного пространства в ДОУ и школе;
- организация художественно-образной воспитательной среды в семье;
- личностное развитие ребенка во взаимодействии с искусством в современной модели художественного образования.

Каждая из обозначенных областей современной педагогической практики находится сегодня на стадии реформ и преобразований, а по-



тому нуждается в новых подходах к разрешению назревших проблем. Использование воспитательных возможностей художественной среды выступает эффективной основой для реализации требований социума к формирующейся личности в условиях смены педагогической парадигмы.

1. Организация экогуманизированного образовательного пространства в ДОУ и школе, объединение гуманитарного и естественнонаучного компонентов выступают заметной тенденцией в современных программах экологического образования. Искусство привлекается на занятия по экологии с целью создания ситуации психологической включенности детей в мир природы, субъективного характера восприятия природных объектов, формирования личностного отношения и эмоционально-психологической установки к окружающим природным явлениям.

В то же время привлечение искусства на занятия в соответствии с учебным материалом вызывает специфические сложности. В поисках подходящего по эмоциональному настрою художественного произведения педагогу приходится опираться на собственный вкус и чувство меры или довольствоваться опробованным, переходящим из одной программы в другую небольшим по объему перечнем произведений. Обращение к искусству в целях оптимизации экологического воспитания детей, предполагает определение методологических основ взаимодействия личности с художественными образами мира, осмысление художественных явлений прошлого и современности с позиции их созвучности идеям экологического гуманизма. Соответственно, организация интегрированных занятий требует от педагогов широкой эрудиции, способности ориентироваться в художественных явлениях прошлого и современности, в проблемах художественного воспитания.

Ситуация осложняется тем, что в педагогической практике отсутствует специальная подготовка педагогов естественнонаучных дисциплин.

лин, обеспечивающая грамотный подход к включению образов искусства в процесс экологического воспитания детей. В контексте современных требований экогуманизации всех сфер образовательного процесса актуализируются исследования, соединяющие глубину постижения смысложизненных основ искусства с доступностью слова о нем, подводящие к эстетико-философским обобщениям художественных явлений, освещающие искусствоведческие понятия и категории с точки зрения раскрытия через них механизмов функционирования музыкального искусства в социуме. В частности, предпринятый в нашей работе онтологический анализ художественных механизмов интериоризации мировоззренческих ценностей как педагогической проблемы способствует методологическому осмыслению художественных явлений как с точки зрения воплощения в них эколого-эстетических ценностей, так и с точки зрения эффективности их включения в процессе воспитания экологичной личности.

Особенно востребовано искусство в экологическом воспитании периода детства, что ярко проявляется в содержании современных инновационных программ (см. главу 1). Разработанная нами технология оснащает педагогов в организации музыкально-игровой деятельности детей в рамках тематики занятий по экологии и в целях закрепления экологических знаний и представлений. Обоснованные и разработанные нами принципы организации образовательной художественной среды, методы и приемы включения детей в полихудожественную игровую деятельность, могут использоваться педагогами, не имеющими специальной музыкальной и в целом художественно-педагогической подготовки. Авторская технология, многочисленные учебно-методические пособия с описанием игр, комплекты аудио и видеозаписей для педагогов период детства обращены, в первую очередь, к педагогам, не имеющим специального художественно-педагогического образования. Практика показала, что применение

пособий в школьных и дошкольных учреждениях способствовало организации экологически ориентированной образовательной художественной среды, гармонизации микроклимата в детских коллективах, обогащению у детей опыта эмоционального переживания эколого-эстетических ценностей.

Требует дальнейшей разработки проблема обращения к художественно-творческой деятельности детей младшего и среднего школьного возраста, подростков и определение возрастной специфики в приобщении личности к эколого-эстетическим ценностям средствами искусства: разработка методов и приемов развития у детей и подростков культуры чувственно-образного взаимодействия с окружающим миром; изучение процесса формирования социокультурных основ личности, органично входящей в современную художественную культуру и общающуюся с ней на уровнях, необходимых для творческого самовыражения и полноценного самоопределения личности; исследование феномена взаимосвязи креативности личности и ее психологического здоровья; изучение возможностей терапии психических процессов в опоре на образные формы познания мира и сенсорный опыт; изучение проблемы сенсорного насыщения и гармонизация эмоциональной сферы личности как компонента здорового образа жизни.

2. Актуальной проблемой педагогики детства является культура организации эстетической, художественно-образной среды в семье. Зачастую современные родители относятся к образному видео- и аудио ряду, сопровождающему жизнь ребенка, как к простой забаве, не осознавая, что заключенная в нем информация закладывает основы духовно-ценностного отношения ребенка к миру. Засилье в средствах массовой информации рекламы и откровенных суррогатов искусства, пропагандирующих вседозволенность и сомнительные наклонности, усугубляет ситуацию. Молодые родители не всегда понимают опасность бесконтрольного взаимодействия детей с видео- и аудиотехни-

кой, которое может привести к формированию у детей искаженного представления о ценностях окружающего мира.

Радио, телевидение, видео- и аудиотехника вытесняют из нашей жизни формы домашнего художественно-игрового взаимодействия взрослых и детей, а также и формы серьезного общения с искусством, превращая его в постоянно присутствующий, легкий, ненавязчивый фон. Нередко зрительный и звуковой фон, представляющий собой образцы массовой продукции, принимает весьма агрессивные формы и становится опасным для неустойчивой детской психики. В частности, психологи говорят сегодня о «новом заболевании», приводящем к нежелательным отклонениям в поведении детей – ритмической интоксикации, т.е. своеобразном «отравлении» нервной системы детей ритмами современной эстрады.

Выявленные и обоснованные нами принципы организации образовательной художественной среды в жизни современного ребенка могут быть использованы педагогами детских образовательных учреждений не только в собственной воспитательной работе с детьми, но и как методические рекомендации для родителей своих воспитанников. Педагог периода детства сегодня наделен полномочиями профессионального консультанта, советчика родителей по вопросам воспитания детей, организатора единого воспитательного пространства системы «дошкольное учреждение – школа - семья». Задача педагога – ориентировать родителей в вопросах психологии детей, привлекать их внимание к педагогическим проблемам, развивать понимание необходимости совместных усилий в процессе воспитания ребенка. Основываясь на сформулированных нами рекомендациях, возможно внедрение в практику единой стратегии в вопросах взаимодействия ребенка с миром искусства в семье и в образовательном учреждении. Ключевые моменты этой стратегии – отбор художественных произведений, с которыми соприкасается ребенок, с точки зрения их художе-

ственной, воспитательной ценности и положительного влияния на психику, постепенное внедрение в жизнь ребенка форм внимательно-го, серьезного общения с искусством, возрождение традиций художественно-игрового общения взрослых с ребенком как способа самовыражения, позитивного, творческого взаимодействия и эмоционально-деятельностного переживания нравственных ценностей.

Предложенные нами приемы трансформации в современные условия традиций образно-игрового взаимодействия взрослых и детей, свойственных народной педагогике, актуальны в современных устремлениях государства к поддержанию и укреплению семьи, в воспитании сознательного родительства у подрастающего поколения. Эта задача не из легких, если учесть, что в жизненном опыте современных молодых родителей, в их детстве такие модели обучения и воспитания зачастую отсутствовали. Родители современных детей невольно копируют своих собственных родителей, которые по сложившейся в недавнем прошлом традиции перепоручали воспитание детей детскому саду, а затем школе. Изменить стереотипы, сложившиеся в сознании нескольких поколений, сложно. В этой ситуации возрождение традиций народной педагогики, которые выражаются в игровом взаимодействии взрослых и детей приобретает особую актуальность.

3. Отечественная система художественного образования претерпевает сегодня значительные изменения. Новые веяния времени, новые требования социума к формирующейся личности привели к смене педагогической парадигмы на современном этапе и актуализировали разработку новой модели художественного образования. Внешне эти идеи выражаются в таких изменениях, как постепенный перевод детских музыкальных школ и школ искусств в сферу дополнительного образования, введение групп развития и подготовительных классов и для дошкольников и младших школьников, изменение целей, задач,

методов и форм обучения в современных программах, а также рождение огромного количества альтернативных авторских программ. Преобразования, свидетелями которых мы являемся, сформулированы в Концепции художественного образования РФ и связаны с задачами реализации потенциала художественно-практической деятельности в личностном развитии ребенка. Привлечение ресурсов художественной деятельности в целях развития творческой активности, гармонизации эмоциональной сферы, формирования социальных и духовно-нравственных основ личности является актуальным направлением российской образовательной политики.

Вместе с тем идеи личностного развития и самореализации ребенка средствами художественной деятельности остаются до конца нерешенными, нередко лишь декларируются в педагогической практике. В частности, музыкальное образование в традиционной академической модели выполняет узко специальную роль: обучение игре на инструментах и получение музыкальных знаний. Ситуация тренажа, многократного повторения похожих упражнений, в которую попадает ребенок на начальном этапе музыкального обучения, резко снижает его мотивацию к музыкальной деятельности и не решает задач его личностного развития.

Возможности музыкальной деятельности в целостном и разностороннем развитии ребенка глубоко осознаются современными педагогами, работающими в группах развития и на подготовительных отделениях детских школ искусств. Не случайно появление сегодня множества авторских методических разработок и инновационных программ для начального этапа музыкального обучения: «танцевально – игровая гимнастика», «музыкальная сказкотерапия», «игровой музыкальный фольклор», «музыкальная театрализация», «логоритмика», «музыкальная моторика» и множества других, в которых музыка вы-

ступает не столько целью обучения, сколько средством в развитии самых различных качеств личности ребенка.

В то же время анализ ситуации позволяет говорить о некоторой хаотичности этого процесса, недостаточности его общепедагогического уровня и методического обеспечения. Педагоги школ искусств, как правило, обладают высоким уровнем специального музыкального образования, богатейшим опытом работы в традиционной академической модели музыкального обучения. Однако уровень подготовки педагогов-музыкантов в сфере общей психолого-педагогической образованности в большинстве случаев оказывается недостаточным для того, чтобы переключиться в иную образовательную ситуацию, где музыка рассматривается как воспитательное средство, где необходимо выстраивать индивидуальную траекторию личностного развития ребенка через различные формы активного музицирования. В частности, музыкальные игры используются большинством педагогов в качестве дидактического материала для освоения детьми музыкальных знаний и навыков. Приемы включения детей в музыкально-игровую деятельность как в действительно игровой и творческий процесс, близкий по своему духу игре, не освоены и не находят широкого применения в практике работы. Организация учебного процесса в доминанте игровой деятельности требует если не специальных умений, то, как минимум, большого желания педагога реализоваться в этом направлении. Следует признать, что не каждый педагог сегодня владеет технологиями организации детской художественно-творческой деятельности, методами арттерапии и образно-игрового воспитательного взаимодействия с детьми. Разработанная нами технология вносит определенный вклад в решение данной проблемы, поскольку описывает методы и приемы организации детского полихудожественного творчества на музыкально-ритмической основе и раскрывает пути профессионального творчества педагогов в этой сфере.

Заметной тенденцией в организации начального этапа музыкального образования в современных детских музыкальных школах и школах искусств является сотрудничество педагогов с родителями. Стремление к раннему приобщению детей к художественной деятельности, связанной с их личностным развитием, приобретает массовый характер. Родители, выступая заказчиками образования, зачастую интуитивно, стараются содержательно заполнить дошкольное детство своих детей. Многие из них сознательно определяют своих детей в группы развития не только для получения основ художественного образования, но и для воспитания таких качеств, которые пригодятся им в любой образовательной области, будут способствовать их самореализации и успешности в жизни. Поэтому все чаще образовательный путь ребенка выбирается самими родителями, а не предписывается только регламентированным набором предметов.

Группы развития и подготовительные классы детских школ искусств на сегодняшний день представляются гибкой структурой, реагирующей на требования социума к содержанию образовательной художественной среды для детей. В этой ситуации важны широкие социологические исследования, раскрывающие картину потребностей и мотиваций современных родителей к обучению детей в ДШИ.

Приведем данные комплексного социологического исследования доминирующих мотивов родителей при выборе начального художественного образования (по направлению «Музыкальное искусство»), которое было осуществлено при поддержке Свердловского областного методического центра по художественному образованию в рамках сотрудничества между Министерством культуры Свердловской области и Уральским государственным педагогическим университетом проведено. Социологическое исследование осуществлялось в период с 28.04.2007 по 01.12.2007 Н.Г. Куприной, кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры эстетического воспитания УрГПУ и О.Ф.



Антипиной, аспиранткой УрГПУ, директором МОУ ДОД «Ирбитская детская школа искусств». В социологическом исследовании приняли участие 90 музыкальных школ и школ искусств Свердловской области. В качестве респондентов социологического исследования выступили родители детей подготовительного отделения и первого года обучения. Число участников социологического исследования составило 2 216 человек.

Анализ анкет, беседы с родителями, материалы родительских собраний и собственных наблюдений дали возможность выделить доминирующие мотивы родителей при выборе для детей начального художественного образования.

На первое место по мотивам обучения ребенка в школе искусств вышла потребность родителей к развитию у ребенка самодисциплины, трудолюбия, ответственности, собранности, усидчивости. 1825 респондентов, что составляет 82, 4% от общего числа опрошенных хотели бы видеть это в качестве одного из результатов образования.

Большинство родителей в беседах отмечают, что, отдавая ребенка в школу искусств, прежде всего, учитывают, что ребенок любит петь, танцевать, получает удовольствие от музыкальной деятельности – 71. 4 % опрошенных. Однако особую тревогу вызывает то, что современным поколением родителей утрачивается традиция занятиями художественной деятельностью - по ранжированию этот вопрос занимает последнее 18 место, и только 432 человека (19, 5%) определяют это как семейную ценность.

Как следствие, заметно уменьшается в последние годы количество родителей, стремящихся к тому, чтобы ребенок выбрал профессию музыканта - только 22, 4 %, 496 родителей предполагают о такой перспективе для своих детей. Еще 31,9 %, 706 человек, допускают возможность профессионального самоопределения ребенка в сфере искусства.

Увеличивается количество родителей, для которых важен полноценный культурный досуг ребенка – вопрос занимает 2 место по привлекательности – 78 человек, 9%. Родители подчеркивают важность организации полноценного культурного досуга, что будет способствовать развитию у ребенка эстетического вкуса, потребностей в общении с искусством, стремления в будущем посещать театры, концерты. По мнению этой, довольно большой группы родителей, среда школы способствует развитию общей культуры ребенка, приобщает к хорошим манерам, умению культурно себя вести в обществе сверстников и взрослых.

В своих высказываниях родители часто благодарят педагогов за культурный уровень, профессионализм, приобщение к хорошим манерам – 1661 респондент, 74, 9%. Немаловажным фактором для них является получение ребенком после окончания школы свидетельства о художественном образовании (892 человека, 40, 3%), что дает, по их мнению, преимущества при поступлении в вуз.

Для 38, 6% родителей важно, что выступления на концертах, участие в выставках повышают статус ребенка в общеобразовательной школе. Однако статус самих образовательных учреждений на сегодня в общественных мнениях невелик, этот вопрос занимает предпоследнее 17 место в опросе. Только 460 человек, или 20, 8%, считают, что обучение в школе искусств престижно в социальной среде.

По нашим наблюдениям, предметом озабоченности многих современных родителей является содержательное заполнение свободного времени своих детей. Родители придают большое значение тому, что посещение школы искусств обеспечит их детям эстетически развивающую среду.

Родители осознают, что занятия искусством будут способствовать развитию у детей эмоционально-нравственного опыта, отзывчивости, чуткости в общении с окружающими – 68, 9%, 1526 респондентов.

Как правило, родителям известна статистика: получение художественно-эстетического образования уменьшает вероятность асоциального поведения среди детей и подростков. 1238 родителей (55, 9%) рассуждают, что посещение школы искусств - эффективная организация свободного времени ребенка, который находится не «на улице», а под присмотром взрослых ответственных людей. По их мнению, на занятиях ребенок учиться самоконтролю: способности сдерживать свои эмоции, подчинять свои желания требованиям педагога, выполнять принятые правила – 58, 4% (1295 выборов). Эти качества помогут ребенку успешно справляться с требованиями общеобразовательной школы и в целом с требованиями современной жизни.

Многие родители рассматривают обучение ребенка в школе искусств как возможность создания ситуации успеха для каждого ребенка, что благотворно складывается на воспитании и укреплении его личностного достоинства. Повышению самооценки ребенка способствуют, по их мнению, индивидуальные занятия в школе с учетом особенностей и интересов ребенка. Культурная среда в школе искусств способствует развитию у ребенка свободы и уверенности в общении с людьми разного возраста (сверстниками, родителями, педагогами), дает возможность творческого самовыражения – 5 место по популярности, что составляет 69, 1% (1532 выбора).

Полученные результаты социологического исследования доминирующих мотивов родителей при выборе для детей начального художественного образования позволяют сделать вывод, что современное общество видит школу искусств в качестве образовательного учреждения, в котором реализуется задача целостного развития личности ребенка во взаимодействии с искусством. Эта ситуация должна быть учтена при разработке содержания художественного образования, поскольку ориентация на социальный заказ, на наш взгляд, будет актуализироваться с каждым годом. Понимание потребностей родите-

лей, как субъектов образования, определяющих на начальном этапе образовательную траекторию своего ребенка, становится жизненной необходимостью образовательного учреждения любого типа и вида.

Реализация потребностей родителей в личностном развитии их детей в процессе художественного образования возможна при опоре на новые технологии, связанные с игровым творчеством и художественно-практической деятельности детей. Широкая апробация авторской технологии «Экология искусства: гармонизация личности ребенка» на подготовительных отделениях ДШИ подтвердила ее востребованность и своевременность в современных условиях реорганизации системы художественного образования. Разработанные в рамках технологии интонационно-речевые, музыкально-ритмические, двигательные игры погружают детей в стихию творчества и образного постижения окружающего мира, создают ситуации успеха для каждого ребенка, что благотворно складывается на воспитании и укреплении его достоинства, положительной самооценки и в целом ведет к гармонизации личности.

Таким образом, обоснованные нами положения эколого-эстетического воспитания детей в условиях образовательной художественной среды связаны с актуальными проблемами современной педагогической практики. Плодотворное внедрение разработанной нами структурно-функциональной модели обусловлено глубоким анализом специфики и содержания полихудожественной игровой деятельности и в целом художественно-образного контекста в жизни ребенка с учетом обогащения и гармонизации его чувственного опыта, с разработкой алгоритма формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства, технологии организации полихудожественной игровой деятельности, педагогического мониторинга, требований к уровню подготовки детей.

#### Выводы по 4 главе:

1. Структурно-функциональная модель художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода включает в себя этапы: проблемно-постановочный, продуктивно-рефлексирующий, концептуально-формирующий, действенно-практический, итогово-аналитический.

2. Действенно-практический уровень связан с реализацией на практике авторской технологии «Экология искусства: гармонизация личности ребенка», предназначенной для детей дошкольного и младшего школьного возраста (6-ти – 8-ми лет). Основу программы составляет идея трансформации общественных мировоззренческих ценностей в личностные через эстетическое переживание и включенность личности в освоение функций и ролей в системе «человек – природа – общество» в процессе музыкально-игровой деятельности.

2. В соответствии со структурой художественного процесса интериоризации мировоззренческих ценностей разработан алгоритм формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций средствами искусства:

- накопление детьми образных представлений об окружающем мире людей и природы в играх и взаимодействии с образами искусства, воплощающими гармоничные взаимоотношения человека с окружающим миром;

- развитие у детей эмоциональной отзывчивости на образы окружающего мира, явленные в искусстве, сопереживание им и закрепление в эмоционально-чувственном опыте личности ценностных представлений о мире через музыкально-игровую деятельность;

- оформление личностно значимого ценностного отношения к миру, что проявляется в «присвоении» образов-моделей гармоничного поведения в окружающей среде, включении их детьми в свой личностный опыт и трансляции на собственную деятельность.

3. На исходно-установочном этапе опытно-поисковой работы сделаны следующие выводы. *По образно-содержательному критерию:* педагогами применяются недостаточно гибкие способы трансформации фольклорных образов в условия жизни современных детей, в результате чего дети плохо знакомы с произведениями фольклора, в которых в обобщенно-образной форме воплощены представления русско-го народа о природе и гармоничных взаимоотношениях с ней человека. Остро встает вопрос об экологии художественно-образной среды в жизни современного ребенка: подборе художественных произведений - носителей эколого-эстетических ценностей в едином пространстве семьи и образовательного учреждения. *По эмоционально-мотивационному критерию:* педагогической практикой недостаточно освоены игровые приемы, способствующие активному игровому взаимодействию детей с художественными образами-ценностями, в результате чего у детей не развиты навыки перенесения художественных образов, воплощающих ценности окружающего мира, в различные смысловые контексты, не происходит активного «присвоения» образов-моделей позитивного поведения, отсутствует мотивация для их трансляции в собственную игровую и повседневную деятельность. При этом у современных дошкольников в целом наблюдается снижение популярности ролевой игры, что приводит к отставанию в развитии социальной компетентности и практического освоения ими функций и ролей в системе «человек – природа – общество». *По деятельностно-практическому критерию:* педагогами недостаточно освоен потенциал двигательного, интонационного и темброво-шумового творчества как средства самовыражения детей, эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей и выражения через игровые ситуации своего отношения к окружающему миру людей и природы, что ведет к доминированию знаниевого компонента в ущерб ценностному и деятельностному компонентам в процессе воспитания эколо-

гичной личности.

4. На итоговом этапе опытно-поисковой работы были получены следующие результаты. *По образно-содержательному критерию:* активное взаимодействие детей с очеловеченными образами природы как с «нравственными личностями» в музыкально-игровой деятельности привело к значительному обогащению у детей эмоционально-образного тезауруса, оптимизировало формирование у детей представлений о самоценности природных объектов и явлений, о необходимости сохранения ее красоты, способствовало личностному осмыслению многообразия окружающего природного пространства и уникальности, значимости каждого его явления. Трансформация в современные условия традиций народной педагогики и игровых приемов фольклорного творчества «оживила» образы фольклора в сознании детей, способствовала органичному включению детей в культуру своего народа, гармонизировала их отношения в семье и в детском коллективе. *По эмоционально-мотивационному критерию:* внедрение метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в педагогическую практику способствовало плодотворному использованию полихудожественной игровой деятельности как средства, усиливающего позитивную эмоциональную реакцию и личностную сопричастность к явлениям окружающего мира, закрепления в опыте детей гармоничных моделей поведения в окружающей среде. В процессе игровых воплощений художественных образов у детей оптимизировалось двигательнo-координационное и интонационно-речевое развитие - появилась раскованность, свобода, уверенность и адекватность двигательных и интонационных проявлений, что привело к значительному снижению тревожности, скованности, капризности в поведении детей, к преобладанию уравновешенных форм поведения, способствовало развитию эмоциональной отзывчивости, сопереживания, идентификации себя с одухотворенными образами природы, мотивировало на подра-

жание образным эталонам гармоничного взаимодействия с окружающим миром. *По деятельностно-практическому критерию:* целенаправленное развитие способностей детей к двигательному и интонационному творчеству дало им возможность проигрывать различные ситуации, делать свой выбор по отношению к тому или иному явлению и воплощать его в игровых действиях. Проигрывание образных историй в полихудожественной деятельности стимулировало желание детей идентифицировать себя с положительными героями художественных произведений, позволило ощутить удовольствие от собственного этического поведения в ситуациях игры, развило навык перенесения игровых ситуаций в свои повседневные занятия. Дети научились давать оценку поведения других детей или героев художественных произведений с помощью соответствующих ситуациям поговорок и пословиц, примеров из сюжетов сказок и образных историй, что, стимулировало их способности к анализу собственного поведения в окружающей среде. У детей повысились самооценка, через игровые ситуации появились практические навыки выбора позитивных действий в окружающей среде, ответственного отношения к себе, к окружающим людям к образам природы.

5. Итогово-аналитический уровень связан с выделением актуальных сфер реализации в современной педагогической практике обобщенных положений эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию: экологизация образовательного процесса в ДООУ и школе; воспитательная работа по гармонизации и целостному развитию личности ребенка средствами искусства; организация художественно-образной воспитательной среды в семье, взаимодействие с родителями при выборе индивидуальной траектории личностного развития детей в процессе художественного образования; разработка современной модели художественного обучения детей в системе дополнительного образования.



## **Заключение**

С учетом результатов, полученных на разных этапах исследования, в диссертации сделаны общие выводы:

1. Выход экологической науки на орбиту морали и идеологии привел к обобщенному характеру понимания экологической культуры - как социального явления, как образа жизни человека и общества, соответствующего новой системе ценностей современного мира. В этих условиях возрастает потребность в разработке положений эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию детей, что позволяет оптимизировать эколого-педагогический потенциал искусства, связанный с совокупностью образных воплощений мировоззренческих эколого-эстетических ценностей и со специфическим способом их трансформации в личностные ценности через их переживание и предметное воплощение в художественно-практической деятельности ребенка.

2. Базовым компонентом и основным критерием художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода мы определили сформированность у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций.

Для выявления сущности и содержания понятия «эколого-эстетические ценности» проанализирован и раскрыт системообразующий принцип аксиосферы экоэстетики, которым является отношение к красоте и гармонии природы как выражению структурности, функциональности и целесообразности экологической системы, как к духовному символу, выявляющему суть человеческой этики и воплощающему универсальные законы жизни. Данное положение, а также анализ сущностных характеристик эколого-эстетических ценностей в аксиосфере личности позволили определить эколого-эстетических ценностные ориентации как направленность личности на восприятие

и осознание красоты и гармонии мира природы в качестве духовной ценности. Эколого-эстетические ценностные ориентации связаны со сферой личностно значимых отношений в системе «человек – природа – общество» и проявляются в ответственном, жизнеберегающем поведении в различных сферах бытия.

3. Осуществлен комплексный анализ проблемы обращения к искусству как средству интериоризации мировоззренческих эколого-эстетических ценностей в педагогическом процессе. Результаты исследования подтверждают, что опора на понятие «эстетическое переживание» способствует полноценному включению всего комплекса искусств в процесс эколого-эстетического воспитания личности, задействовать глубинные механизмы искусства как специфического, эмоционально-образного способа освоения действительности. Реализация положений эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей открывает ребенку путь познания окружающего мира через чувственное, эмоционально-образное его видение и позволяет естественным образом соотнести образовательно-воспитательный процесс с целостной жизнедеятельностью личности.

4. Проведенное исследование позволило обосновать авторскую интерпретацию понятия «онтологические основания искусства» как специфические особенности устной традиционной культуры, которые выражаются в синкретическом единении различных видов искусства на основе витальности средств выразительности, т.е. непосредственной связанности с телесными ощущениями и жизнедеятельностью человека.

Анализ основных положений теории о соответствии этапов развития личности ступеням развития культуры позволил сформулировать условия формирования эколого-эстетических ценностных ориентаций у ребенка средствами искусства:

- деятельность, связанная с сенсорным, эмоционально-телесным опытом ребенка является оптимальной для его развития, основой гармонизации его личности, формирования оптимистического отношения к жизни;

- групповые полихудожественные игры на музыкально-ритмической основе выступают в качестве доминантных в период детства и необходимых для становления личности, здоровой в физическом, психическом и духовном смыслах;

- включение личности в полихудожественную игровую деятельность, организованную по законам бытования искусства устной традиции, обеспечивает эффективный перенос в педагогический процесс механизмов психорегуляции, социализации и эмоционально-деятельностного переживания мировоззренческих эколого-эстетических ценностей.

Понятие «онтологические основания искусства» представляется ключевым и определяет новизну концепции эколого-эстетического воспитания детей в условиях образовательной художественной среды.

5. Содержание художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода отражается в системе онтологически обусловленных принципов, методов и приемов формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций. Нами обоснованы следующие принципы педагогической организации художественной среды: ценностной ориентации, гуманистической направленности, целостности, природосообразности, культуросообразности, эмоционально-деятельностного приобщения к эколого-эстетическим ценностям, предметности.

Выдвинут метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в полихудожественной игровой деятельности, суть которого в опоре на фольклорный тип мышле-

ния и на формы бытования искусства устной традиции в синкретическом единстве с движением, словом и игровым действием.

В соответствии с теорией параллелизма процессов онто- и филогенеза форма полихудожественной групповой игры на музыкально-ритмической основе рассмотрена как доминантный тип художественного освоения мира в период детства. Целью полихудожественной игры является процесс коммуникации ее участников, обеспечивающий с помощью специфических средств практическую включенность личности в освоение моделей ответственного и позитивного поведения в системе «человек – природа – общество».

6. В основе педагогической модели художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода – идея обогащения позитивного эмоционально-чувственного опыта личности и практического освоения гармоничного поведения в окружающей среде в процессе образного познания мира в условиях полихудожественной игровой деятельности. Структура педагогической модели включает следующие логически соотнесенные элементы.

\* Художественно-образный контекст развития ребенка, педагогически организованный по принципам целостности, природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности, ценностной ориентации, преемственности, эмоционально-деятельностного освоения эколого-эстетических ценностей в общении с искусством.

\* Проектирование полихудожественной игровой деятельности детей, обогащающей их эмоционально-чувственный опыт и опыт ценностного поведения в системах: «я», «я – окружающие люди», «я – искусство - природа».

\* Прогнозируемый результат, который ведет к освоению детьми образов-ценностей окружающего мира и оформлению в их эмоционально-чувственном опыте личностно значимого ценностного отно-

шения к миру сообразно идеям уникальности, самоценности любого природного объекта, целостности, гармоничности мира, взаимозависимости всех явлений в нем и ответственного отношения человека к себе и ко всему, что его окружает.

7. Опытнo-исследовательская работа показала необходимость и достаточность разработанных нами подходов, методов и приемов художественного воспитания на основе эколого-эстетического подхода, направленного на формирование у них эколого-эстетических ценностных ориентаций. Автором разработаны программы и методические пособия с описанием игр, комплекты аудио и видеозаписей для педагогов периода детства. В учебниках и монографиях концептуально представлены и методологически осмыслены с позиции насущных проблем современности: идеи, традиции и опыт народной педагогики, игровые технологии в современной педагогике искусства, художественная практика современности, воплощающая черты устной традиции в модифицированном варианте. Практическое применение пособий в школьных и дошкольных учреждениях способствовало правильной педагогической организации экологически ориентированной художественной среды, гармонизации микроклимата в детских коллективах, обогащению у детей опыта эмоционального переживания эколого-эстетических ценностей.

8. Результаты итоговой диагностики показали положительную динамику в гармонизации поведения детей во взаимодействии со звучащими образами по всем выделенным нами критериям. *По образно-содержательному критерию:* активное взаимодействие детей с очеловеченными образами природы как с «нравственными личностями» в полихудожественной игровой деятельности привело к значительному обогащению у детей эмоционально-образного тезауруса, оптимизировало формирование у детей представлений о самоценности природных объектов и явлений, способствовало личностному осмыслению красо-

ты и многообразия окружающего природного пространства. *По эмоционально-мотивационному критерию:* внедрение метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в педагогическую практику способствовало плодотворному использованию полихудожественной игровой деятельности как средства, усиливающего позитивную эмоциональную реакцию и личностную сопричастность к явлениям окружающего мира, мотивировало на подражание образным эталонам гармоничного взаимодействия с окружающим миром: эмоциональной отзывчивости, сопереживания, идентификации себя с одухотворенными образами природы. *По деятельностно-практическому критерию:* проигрывание образных историй стимулировало желание детей идентифицировать себя с положительными героями художественных произведений, позволило ощутить удовольствие от собственного этического поведения в ситуациях игры, развило навыки выбора позитивных действий и перенесения игровых ситуаций в повседневные занятия. Трансформация в современные условия традиций народной педагогики и игровых приемов фольклорного творчества на основе метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей «оживила» образы фольклора в сознании детей, способствовала органичному включению детей в культуру своего народа, гармонизировала их отношения в семье и в детском коллективе.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили, что обоснованные нами положения художественного воспитания детей на основе эколого-эстетического подхода в совокупности разработанных принципов, метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей и приемов организации полихудожественной игровой деятельности, оптимизирует процесс формирования у детей эколого-эстетических ценностных ориентаций, обогащает и расширяет способы образно-игрового воспитательного взаимодействия с детьми, гармонизируют их взаимодействие с окружающим миром людей и при-

роды. Основные положения и выводы, содержащиеся в диссертации, дают основание считать, что гипотеза и задачи исследования решены, а результаты внедрения позволяют утверждать, что исследование имеет реальную научную и практическую значимость.

Настоящее исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Мы выделили следующие актуальные направления реализации в современной педагогической практике обоснованных положений эколого-эстетического подхода к художественному воспитанию: экологизация образовательного процесса в ДООУ и школе; воспитательная работа по гармонизации и целостному развитию личности ребенка средствами искусства; организация художественно-образной воспитательной среды в семье, взаимодействие с родителями при выборе индивидуальной траектории личностного развития детей в процессе художественного образования; разработка современной модели художественного обучения детей в системе дополнительного образования.

Требует дальнейшей разработки проблема возрастной специфики в приобщении личности подросткового и юношеского возраста к эколого-эстетическим ценностям средствами искусства: разработка методов и приемов развития культуры чувственно-образного взаимодействия с окружающим миром в соответствии с различными возрастными этапами; изучение процесса формирования социокультурных основ личности, органично входящей в современную художественную культуру и общающуюся с ней на уровнях, необходимых для творческого самовыражения и полноценного самоопределения; исследование феномена взаимосвязи креативности личности и ее психологического здоровья; изучение возможностей терапии психических процессов в опоре на образные формы познания мира и сенсорный опыт; изучение проблемы сенсорного насыщения и гармонизация эмоциональной сферы личности как компонента здорового образа жизни.

## Библиографический список

1. Абдуллина, О.А. Личностно-ориентированная технология обучения [Текст] : проблемы и поиски / О.А. Абдуллина, А.А. Плигин // Наука и школа. - 1998. - № 4. - С. 34 – 36.
2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: ребенок среди взрослых и сверстников в онто- и социогенезе [Текст] / В.В. Абраменкова // Мир психологии. - 1996. - № 3. - С. 129 – 156.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адам Д.А. Экологический подход в эстетическом воспитании дошкольника [Текст] / Д.А. Адам // Экологическая педагогика : сборник научных статей по материалам X Международной конференции, Екатеринбург, 20-22 апреля 2004 г. Часть 1 / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2004. - С. 22 – 34.
5. Адам Д.А. Формирование эколого-ориентированных ценностей у дошкольников средствами современного искусства [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург [б.и.], 2005. – 23 с.
6. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики [Текст] / Н.А. Алексеев. –Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997.–215 с.
7. Алиев, Ю.Б. Методика музыкального воспитания от детского сада к начальной школе [Текст] / Ю.Б. Алиев. - Воронеж: НПО Модэк, 1998.– 247 с.
8. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта [Текст] / Ю.Б. Алиев. - М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
9. Алексеев, Э.Е. Раннефольклорное интонирование: звуковысотный аспект [Текст] /Э.Е. Алексеев. - М.: Сов. композитор, 1986.–240 с.



10. Алексеев, Э.Е. Фольклор в контексте современной культуры. Рассуждения о судьбах народной песни [Текст] / Э.Е. Алексеев. - М.: Сов. композитор, 1988. – 183 с.
11. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в начальной школе [Текст] : метод. материалы в помощь психологам и педагогам / Е.А. Алябьева. - М.: Сфера, 2003. – 88 с.
12. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
13. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье [Текст] / Н.М. Амосов. – 3-е изд. доп., перераб. - М.: Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
14. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б.Г. Ананьев; АПН РСФСР. - М.: [б.и.], 1960. – 486 с.
15. Андреева, Г.М. Психология социального познания [Текст] : Учеб. для высших шк. / Г.М. Андреева. - М.: Аспект – Пресс, 1997. – 239 с.
16. Андрюхина, Л.М. Региональная политика, культура, содержание образования [Текст] / Л.М. Андрюхина; Ин-т развития регионального образования. - Екатеринбург, 1995. – 25 с.
17. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой [Текст] : Кн. для учителя / Н.П. Аникеева. - М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
18. Аргайл, М. Психология счастья [Текст] / М. Аргайл. - М., 1990.– 58 с.
19. Арисменди, А.Л. Дошкольное музыкальное воспитание [Текст] / А.Л. Арисменди. - М.: ВЛАДОС, 1989. – 158 с.
20. Аристотель. Поэтика [Текст] / Аристотель. - Л., 1927.
21. Арнольдов, А.И. Живой мир социальной педагогики : в поддержку актуальной науки [Текст] / А. И. Арнольдов. М.: МГУКИ, 1999. – 132 с.

22. Арутюнян, Э.А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности [Текст] / Э.А. Арутюнян. – Ереван, 1979. – 268 с.
23. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст] : Кн. первая и вторая / Б.В. Асафьев. - М.: Музыка. - Кн. 1., 1971.– 143 с.
24. Асафьев, Б.В. Путеводитель по концертам [Текст] : Словарь наиболее употребительных терминов и понятий / Б.В. Асафьев. - М.: Музыка, 1978. – 57 с.
25. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 274 с.
26. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст] / Н.А. Асташова. - М., 2000.
27. Атфилд, Р. Этика экологической ответственности [Текст] / Р. Атфилд // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М.: Панорама, 1990. – 218 с.
28. Ашиков, В.И., Семицветик [Текст] : Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста / В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 172 с.
29. Бакланова, Т.И. Народная художественная культура [Текст] : прогр. курса для аспирантов и соискателей / Т.И. Бакланова. – М.: МГУКИ, 2003. – 26 с.
30. Банфи, А. Философия искусства [Текст] / А. Банфи; предисл. К.М. Долгова; пер. с итал. Г.М. Смирнова. - М.: Искусство, 1989. – 384 с.
31. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию [Текст] / Л.А. Баренбойм. - Л.: Сов. композитор, 1979. – 142 с.
32. Барсова, И.А. Специфика языка музыки в создании художественной картины мира [Текст] / И.А. Барсова // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. - Л.: Наука, 1986.–С. 34 – 42.

33. Барцхайм, Н. Из практики элементарного музыкального и двигательного воспитания. Пение – танцы – музицирование [Текст] / Н. Барцхайм, У. Майер; пер. с нем. В.А. Жилина. - Мюнхен, 1975. Рукопись. – 43 с.
34. Басина, Н.Э, С кисточкой и музыкой в ладошке [Текст] / Н.Э. Басина, О.А. Суслова. - М.: Линка-Пресс, 1997. – 144 с.
35. Баткин, Л.М. Тип культуры как историческая целостность [Текст] / Л.М. Баткин // Вопросы философии. – 1969. - № 9. - С. 7 – 14.
36. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики [Текст] : исслед. разных лет / М.М. Бахтин. - М.: Худ. литература, 1975. – 502 с.
37. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. - М.: Художественная литература, 1965. – 527 с.
38. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров. - М.: Искусство, 1986. – 445 с.
39. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст] / В.С. Безрукова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 1994. – 84 с.
40. Безрукова, Л.В. Формирование ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук. - Екатеринбург: [б.и.], 1999. – 22 с.
41. Бекина, С.И. Музыка и движение (упражнения, игры и пляски для детей 6 – 7 лет) [Текст] : из опыта работы муз. руководителей дет. садов / сост. С.И. Бекина, Т.П. Ломова, Е.Н. Соколова. - М.: Просвещение, 1983. – 288 с.
42. Белавина, И.Г., Найденская Н.Г. Планета – наш дом: Мир вокруг нас [Текст] : методика проведения занятий по основам экологии для дошкольников и младших школьников / И.Г. Белавина, Н.Г. Найденская. - М.: Лайда, 1995. – 95 с.

43. Белкин, А.С. Технология развития общения у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А.С. Белкин, В.И. Яковлев, И.С. Зими́на; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург: Иноземье, 1997. – 64 с.
44. Белкин, А.С. Витакгенное образование: Многомерно-голографический подход [Текст] : Технология XXI века / А.С. Белкин, Н.К. Жукова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2001. – 238 с.
45. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике [Текст] : опыт, проблемы, перспективы / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко; Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: [б.и.], 2005.–208 с.
46. Беляева, Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности [Текст] / Л.А. Беляева; Урал. гос. пед. ун-т.; науч. ред. И.Я. Лойфман. - Екатеринбург: [б.и.], 1993. – 125 с.
47. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. - М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
48. Бердяев, Н.А. Человек. Микрокосм и макрокосм [Текст] / Н.А. Бердяев // Русский космизм : Антология философской мысли. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - С. 171 – 175.
49. Бердяев, Н.А. О назначении человека [Текст] / Н.А. Бердяев. - М.: Республика, 1993. – 383 с.
50. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активности [Текст] / Н.А. Бернштейн; под ред. О.Г. Газенко. - М.: Наука, 1990. – 494 с.
51. Бестужев-Лада, И.В. Школа XXI века: размышления о будущем [Текст] / И.В. Бестужев-Лада // Педагогика. – 1990. - № 8. – С. 103 -113.
52. Биосфера и ноосфера [Текст] / В.И. Вернадский. - М.: Айрис-Пресс, 2003. – 576 с.
53. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения [Текст] : В 2-х т. / П.П. Блонский - Т.1. - М.: Педагогика, 1979. – 312 с.
54. Богданова, О.С. Азбука нравственности [Текст] : пособие для родителей / О.С. Богданова. - М.: Просвещение, 1985. – 124 с.

55. Бодалев, А.А. О взаимоотношении общения и отношения [Текст] / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. - № 1. – С. 122 - 127 с.
56. Бодина, Е.А. Воспитательные функции музыки: Эволюция и современные тенденции реализации [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1992. – 42 с.
57. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии. - 1979. - № 2. - С. 47– 56.
58. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11 – 17.
59. Бореев, Ю.Б. Эстетика [Текст] / Ю.Б. Борев. - 4-е изд., доп. - М.: Политиздат, 1988. - 496 с.
60. Боровик, Т. Звуки, ритмы и слова [Текст] / Т. Боровик. - Минск., 1999. – 46 с.
61. Бочкарев, Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л. Бочкарев. - М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 352 с.
62. Бреслав, Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех [Текст] / Г.Э. Бреслав. - СПб.: АО «Сфера», 2000. – 184 с.
63. Будыко, М.И. Глобальная экология [Текст] / М.И. Будыко. – М.: Наука, 1977. – 252 с.
64. Буренина, А.И. Ритмическая пластика для дошкольников [Текст] / А.И. Буренина. – СПб., 1994.
65. Буров, А.И. Эстетическая сущность искусства [Текст] / А.И. Буров. - М.: Просвещение, 1956. – 214 с.
66. Буровский, А.М. Ноосферное образование и ноосферная культура [Текст] / А.М. Буровский // Международная конференция по экологическому образованию детей: Тезисы докладов. Обнинск, 1995. - С. 13 – 14.

67. Бурлина, Е.Я. Жанрообразование в искусстве как социокультурное явление [Текст] : автореф. дис. ... докт. филос. наук. - Л., 1989. – 38 с.

68. Бурно, М. Терапия творческим самовыражением [Текст] : Акад. проект./ М. Бурно - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 364 с.

69. Буровский, А.М. Ноосферное образование и ноосферная культура [Текст] / А.М. Буровский // Междунар. конф. по экологическому образованию детей: Тезисы докладов. Обнинск, 1995. – С. 7 – 9.

70. Василенко, Л.И. Экологическая этика: от натурализма к философскому персонализму [Текст] / Л.И. Василенко // Вопросы философии. - 1995. - № 3. - С. 37 – 48.

71. Василеску, Г.Я. Эстетическая культура как консолидирующий фактор развития мировой цивилизации [Текст] / Г.Я. Василеску // Эстетика и искусство в контексте мировой культуры. – М.: ИФРАН, 1989. – 18 – 26.

72. Велиева, С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста [Текст] : Учебно-методическое пособие / сост. С.В. Велиева. - СПб: Речь, 2005. – 240 с.

73. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве [Текст] / Г. Вельфлин - М.-Л.: Academia, 1930. – 289 с.

74. Венгер, Л.А. Программа «Развитие» [Текст] : Основные положения / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаева [и др.]. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.

75. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка. От рождения до 6 лет [Текст] : кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Н.Б. Венгер, Э.Г. Пилютина, [и др.]; под ред. Л.А. Венгер. - М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

76. Вендрова, Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн [Текст] / Т. Вендрова // Искусство в школе. - 1997. - № 1. - С. 61 – 65.

77. Вересов, Н.Н. Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников [Текст] / Н.Н. Вересов // Дошкольное воспитание. - 1993. - № 7. - С. 39 – 44.

78. Вересов, Н.Н. «Мы земляне» [Текст] : Программа по экологическому воспитанию старших дошкольников / Н.Н. Вересов // Дошкольное воспитание. – 1995. -№ 1 – С. 19-26.

79. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетарное явление [Текст] / В.И. Вернадский; АПН СССР; отв. ред. А.Л. Яншин. - М.: Наука, 1991.–271 с.

80. Вернадский, В.И. Несколько слов о ноосфере [Текст] / В.И. Вернадский // Русский космизм: Антология философской мысли. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - С. 303 – 310.

81. Ветлугина, Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. - М.: Просвещение, 1983. – 255 с.

82. Видмер, М. Музыка и танец как родственные искусства педагогики, ориентированной на игру [Текст] / М. Видмер; пер. с нем. В. Жилина. - Зальцбург, 1992. – 22 с.

83. Волков, Г.Н. Этнопедагогика [Текст] / Г.Н. Волков. - М.: Академия, 2000. – 167 с.

84. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. - СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

85. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.

86. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1988. С. 205 – 209.

87. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. -М.: Педагогика, 1991. – 536 с.

88. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок [Текст] / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.

89. Выжлецов, Г.П. Эстетика в системе философского знания [Текст] / Г.П. Выжлецов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 176 с.

90. Гайдамак А. Социально-экологический идеал (экологическое воспитание дошкольников) [Текст] / А. Гайдамак, Т. Тийттайнен // Дошкольное воспитание. - 1990. - № 1. - С. 71- 77.

91. Галлеев, Б.М. Содружество чувств и синтез искусств [Текст] / Б.М. Галлеев. – М.: Знание, 1982. – 250 с.

92. Гальперин, П.Я. Формирование умственных действий [Текст] : хрестоматия по общей психологии / П.Я. Гальперин. - М.: Изд. Московского университета, 1981. - С. 78 – 87.

93. Гарбузов, В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье [Текст] / В.И. Гарбузов. - СПб.: АО «Сфера», 1994. – 160 с.

94. Гачев, Г.Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке [Текст] / Г.Д. Гачев. - М.: Педагогика. 1991. – 270 с.

95. Гачев Г.Д. Национальные образы мира [Текст]: курс лекций / Г.Д. Гачев. - М.: Академия, 1998. – 432 с.

96. Гачев, Г.Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр [Текст] / Г.Д. Гачев. - М.: Просвещение, 1968. – 303 с.

97. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л.Н. Галигузова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.

98. Герасимова, И. Философское понимание танца [Текст] / И. Герасимова // Вопросы философии. - 1998. - № 5. - С. 50 – 64.



99. Гербарт, И.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / И.Ф. Гербарт. - Т. 1; ред. и прим. Г.П. Вейсберга. - М.: Учпедгиз, 1940.–290 с.
100. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XX века) [Текст] / Б.С. Гершунский. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1993. – С. 46 – 52.
101. Гершунский, Б.С. Общечеловеческие ценности в образовании [Текст] / Б.С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика.– 1992.- № 5.–С. 3– 13.
102. Гирусов, Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию [Текст] / Э.В. Гирусов // Взаимодействие общества и природы. – М.: Наука, 1986. – С. 76 – 81.
103. Гилберт, К. История эстетики [Текст] / К. Гилберт, Г. Кун; пер. с англ.; ред. и послесл. М.Ф. Овсянникова. - М.: Изд. иностр. лит., 1960.– 684 с.
104. Гирусов, Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы [Текст] / Э.В. Гирусов // Философские проблемы глобальной экологии. - М.: «Наука», 1983. - С. 105 – 120.
105. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика [Текст]: В 4 т. / Г.В.Ф. Гегель – Т. 2; перевод с нем.; под ред. М. Лифшица. - М.: Искусство, 1969. – 326 с.
106. Генезис сенсорных способностей [Текст] / под ред. Л. Венгера; науч.–исслед. ин-т дошк. воспитания; АПН СССР. - М.: «Педагогика», 1976. – 256 с.
107. Герцман, Е.В. Античное музыкальное мышление [Текст] : Исследование / Е.В. Герцман. - Л.: Музыка, 1986. – 258 с.
108. Гессе, Г. Игра в бисер [Текст] / Г. Гессе. - М.: Радуга, 1991.–342 с.

109. Глазачев, С.Н. Модель эколого-педагогической подготовки учителей географии // Международная конференция по экологическому образованию детей. Москва, 9 – 15 апреля 1995 г. Тезисы докладов. - Обнинск, 1995. - С. 25 – 27.
110. Глазачев С.Н. Экология. Образование. Духовность. [Текст] / С.Н. Глазачев // Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова. Серия «Экопедагогика». - 2005. - № 3. - С. 3 – 7.
111. Глазачев, С.Н. Социология духовной жизни как методология экологического образования [Текст] / С.Н. Глазачев, О.Н. Козлова // Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова. Серия «Экопедагогика». - 2004.-№ 1.-С. 47– 65.
112. Глате, Б. Ритмика для детей [Текст] : упражнения для музыкально-ритмического воспитания / Б. Глате; пер. с нем. В.А. Жилина. - Wolfenbattel, 1977. Рукопись. – 124 с.
113. Гончаров, И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности [Текст] / И.Ф. Гончаров. - М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
114. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология [Текст] / А.Л. Готсдинер. - М.: Музыка, 1993. – 158 с.
115. Горячкина, Е. Земное эхо космической гармонии [Текст] / Е. Горячкина // Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: Сб. тр. 129/ РАМ им. Гнесиных. - М., 1994. С. 41 – 82.
116. Государственный образовательный стандарт (национально-региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области [Текст] [вторая ред.] /авт. колл. под рук. Л.М. Андрюхиной. - Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2000. – 114 с.
117. Гошовский, В. У истоков народной музыки славян [Текст] / В. Гошовский. - М.: Сов. композитор, 1971. – 178 с.

118. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л.Н. Гумилев. - М.: Айрис-Пресс: Рольф, 2001. – 560 с.
119. Гусейнов, А.А. Отношение к природе как нравственная проблема [Текст] / А.А. Гусейнов // Философские науки. - 1975. - № 5. - С. 27 – 32.
120. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1992. - № 2. - С. 22 – 32.
121. Давыдова, С.Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников: Вопросы теории и практики [Текст]: Учеб. пособие / С.Д. Давыдова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2003. – 305 с.
122. Данилов-Данильян, В.И. Устойчивость развития: констатации и выводы [Текст] / В.И. Данилов-Данильян // Вестник экологического образования в России. - 2002. - № 1 (23). - С. 3 – 7.
123. Дежникова, Н.С. Учитель как человек экологический [Текст] / Н.С. Дежникова // Педагогика. - 1995. - № 3. - С. 37 – 40.
124. Денеш, З. Этос и аффект. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля [Текст] / З. Денеш. - М.: Искусство, 1977. – 452 с.
125. Дерябо, С.Д. Антропоморфизация природных объектов [Текст] / С.Д. Дерябо // Психологический журнал. - 1995. - № 3. - С. 61 – 69.
126. Дерябо, С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 480 с.
127. Детский фольклор [Текст] / сост. М.Ю. Новицкая, И.Н. Райкова. - М.: ВЛАДОС, 2002. – 124 с.
128. Детство [Текст]: Программа развития и воспитания детей в детском саду /В.И.Логинова, Т.И.Бабаева, Н.А.Ноткина. – СПб., 2000, - 244 с.

129. Джеймс, М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать [Текст] : Трансакционный анализ с гештальт-упражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард; пер. с англ. В.Е. Волынского; общ. ред. Л.А. Петровской. - М.: Изд. группа «Прогресс» - «Универсум», 1995. – 336 с.
130. Дзержинская, И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников [Текст] : Пособие для воспитателя и музыкального руководителя дет. сада. - М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
131. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] : Учеб. для учащихся пед. училищ / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. - М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
132. Дмитриева, Н.А. Краткая история искусств: Страны Западной Европы XIX века, Россия XIX века [Текст] / Н.А. Дмитриева - Вып. 3. - М.: Искусство, 1993. – 352 с.
133. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. - М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
134. Доронова, Т.Н. Программа «Радуга» [Текст] / Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон // Дошк. воспитание. - 1990. - № 10. - С. 10 – 14.
135. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития [Текст] : Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений /Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина. - М.: Линка-Пресс, 2001. – 224 с.
136. Дудина, М.Н. Теоретико-методические основы и практика этической педагогики [Текст] : дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 326 с.
137. Дягилева, Н.В. Особенности трансформации аксиосферы личности педагога [Текст] / Н.В. Дягилева // Аксиология педагогики: некоторые вопросы теории и практики: Сб. науч. тр. / отв. ред. И.В. Иофина; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург: [б.и.], 2006. - С. 47 – 55.

138. Жак-Далькроз, Э. Ритм и его воспитательное значение для жизни и искусства [Текст] : 6 лекций / Э. Жак-Далькроз; пер. Н. Гнесиной. - М.: Театр и искусство, 1922. – 68 с.

139. Жаркова, Л.С. Культурно-досуговая деятельность : теория, практика и методика научных исследований [Текст] / Л.С. Жаркова, А.Д. Жарков, В.М. Чижиков. – М.: МГУКИ, 1994. – 111 с.

140. Закс, Л.А. О культурологическом подходе к музыке [Текст] / Л.А. Закс // Музыка – культура – человек: Сб. науч. тр. / отв. ред. М.Л. Мугинштейн. - Свердловск: Изд-во Урал ун-та, 1988. - С. 9 – 45.

141. Закс, Л.А. Художественное сознание [Текст] / Л.А. Закс. - Свердловск: Издательство Уральского университета, 1990. – 212 с.

142. Запорожец, А.В. Психология действия [Текст] : Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. - М.: МПСИ, 2000. – 352 с.

143. Запорожец, А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1996. – 247 с.

144. Запорожец, А.В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А.В. Запорожец // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия. - М.: Просвещение, 1988. - С. 395 – 401.

145. Захлебный, А.Н. Цели и пути развития экологического образования в школе [Текст] / А.Н. Захлебный // За гармонию взаимоотношений человека с природой. – М., 1989. – С. 161 – 162.

146. Захлебный, А.Н. Этапы развития ответственного отношения школьников к природе [Текст] / А.Н. Захлебный, Л.П. Салеева, В.М. Сенкевич, И.Т. Суравегина // Отношение школьников к природе. - М.: Педагогика, 1998. - С. 86 – 118.

147. Зацепина, М.Б. Народные праздники в детском саду [Текст] : Методическое пособие для педагогов и музыкальных руководителей / М.Б. Зацепина, Т.В. Антонова; под ред. Т.С. Комаровой. - М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 152 с.

148. Зверев, И.Д. Экогласность и образование [Текст] / И.Д. Зверев // Советская педагогика. - 1991. - № 1. - С. 9 – 12.
149. Земцовский, И.И. Мелодика календарных песен [Текст] / И.И. Земцовский. - Л.: Музыка, 1975. – 68 с.
150. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. - М.: Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
151. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М., 1986. – 166 с.
152. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего дошкольного возраста [Текст] : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Зими́на. - М.: ВЛАДОС, 2000. – 128 с.
153. Зинченко, В.П. Человек развивающийся [Текст] : Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. - М.: Тривола, 1994.– 304 с.
154. Зинченко, В.П. Живое знание [Текст] : Психологическая педагогика / В.П. Зинченко. - Ч.1. - Самара, 1998. – 268 с.
155. Зись, А.Я. Некоторые размышления об искусстве XX века [Текст] / А.Я. Зись // Современное искусствознание: Методологические проблемы. - М.: Искусство, 1983. - С.4 – 12.
156. Золотарев, А.М. Родовой строй и первобытная мифология [Текст] / А.М. Золотарев. - М., 1964.
157. Иванов, В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство [Текст] / В.П. Иванов. – Киев: Наукова думка, 1977. – 324 с.
158. Игумнова, Е.А. Воспитание экологической культуры младших подростков [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Хабаровск, 1999. – 23 с.
159. Изард, К. Психология эмоций [Текст] / К. Изард / пер. с англ. - СПб: Питер, 1999. – 460 с.

160. Истоки [Текст] : Базисная программа развития ребенка-дошкольника / Т.И. Алиева, Е.П. Арнаутова [и др.]; отв. ред. Л.Е. Корнишова. – [2-е изд., испр. и доп.] - М.: Карапуз, 2001. – 303 с.

161. Истомин, И.А. Мелодико-гармоническое строение русской народной песни [Текст] / И.А. Истомин. - М.: Всесоюзное издательство Советский композитор», 1985. – 183 с.

162. Истомина, С.М. Педагогическая импровизация как условие включения детей 6 – 7 лет в процесс музыкального творчества [Текст] : автореферат дисс. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2005. – 22 с.

163. История зарубежной музыки [Текст] : Учеб. для муз. вузов / сост. В.В. Смирнов; С.-Петерб. гос. консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. - Вып. 6. - Начало XX в. – середина XX века. - СПб.: Композитор. 2001.– 626 с.

164. Кабкова, Е.П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе [Текст] : монография / Е.П. Кабкова. – М.: ИХО РАО, 2004. – 261 с.

165. Кавтарадзе, Д.Н. Общение и игра. Введение в активные методы обучения [Текст] / Д.Н. Кавтарадзе. - М.: Флинт, 1998. – 282 с.

166. Каган, М.С. Историческая динамика музыки в мире искусств [Текст] / М.С. Каган // Музыка – культура – человек: Сб. науч. тр. / отв. ред. М.Л. Мугинштейн. - Свердловск: Изд-во Урал ун-та, 1988. - С. 65 – 81.

167. Каган, М.С. Морфология искусства Ист.-теорет. исследование внутреннего строения мира искусств [Текст] / М.С. Каган. - Л.: Искусство. Ленингр. отд-ние, 1972. – 440 с.

168. Каган, М.С. Начала эстетики [Текст] / М.С. Каган. - М.: Искусство, 1964. – 210 с.

169. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. - СПб., 1997. – 284 с.

170. Кадцын, Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя [Текст] / Л.М. Кадцын. - М.: Педагогика, 1990. – 186 с.
171. Казанский, О.А. Педагогика как любовь [Текст] : Учеб. пособие / О.А. Казанский. - М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 134 с.
172. Казначеев, В.П. Феномен человека: космические и земные истоки [Текст] / В.П. Казначеев. - Новосибирск, 1991. – 125 с.
173. Каким может быть человек [Текст] / авторы и сост. С.П. Козорез, А.А. Горнаев, Е.А. Каткова. - М.: Издательский дом «София», 2003. – 160 с.
174. Каневский, В. Б. Звуки скажут больше, чем слова [Текст] / В.Б. Каневский // Искусство в школе. - 1997. - № 1. - С. 43 – 45.
175. Кашекова, И.Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства [Текст] : монография / И.Э. Кашекова. – М.: Издательский дом РАО, 2006. – 332 с.
176. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст] / Д.К. Кирнарская. - М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
177. Киященко, Н.И. От эстетического опыта к эстетической культуре [Текст] / Н.И. Киященко // Эстетическая культура. – М.: ИФРАН, 1996. – С. 18 – 26.
178. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. - 1993. - № 1. - С. 13 – 23.
179. Кон, И.С. Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон. - М.: Педагогика, 1988. – 362 с.
180. Конен, В.Д. Рождение джаза [Текст] / В.Д. Конен. [2-е изд.].- М.: Сов. композитор, 1990. – 320 с.
181. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 9. - С. 4 – 12.



182. Концепция коллективной безопасности государств – участников Договора о коллективной безопасности [Текст] / Ч. 1. // Безопасность России: правовые, социально-экономические и научно-технические аспекты: Основополагающие государственные документы. – М., 1998. — 148 с.

183. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] / сост. Т.И. Тюляева // Гражданское образование в российской школе – М.: Апрель, 2003. – С. 9-23.

184. Комарова Т.С. Красота – Радость – Творчество [Текст] : Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет. / Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

185. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я.А. Коменский; под ред. А.А. Красновского. - М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

186. Коммонер, Б. Замыкающийся круг. Природа, человек, теология [Текст] / Б. Коммонер. – Л., 1977. – 279.

187. Комов, С.В. Экология, развитие человеческого общества, образование [Текст] / С.В. Комов // Известия Уральского государственного университета. - 2002. - № 23. - С. 79 – 83.

188. Кондратьева, Н.Н. «МЫ» [Текст] : Программа экологического образования детей / Н.Н. Кондратьева, Т.А. Шиленок [и др.]. - СПб.: «Детство-пресс», 2001. – 240 с.

189. Концепция Государственной программы «Развитие воспитания детей в РФ до 2010 года» [Текст] – М., - 20 с.

190. Копцева, Т.А. Природа и художник. Художественно-эстетическая программа по изобразительному искусству для дошкольных образовательных учреждений и учебно-воспитательных комплексов [Текст] / Т.А. Копцева. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. –208 с.

191. Кормин, Н.А. Онтология эстетического [Текст] / Н.А. Кормин; АН СССР. Ин-т философии. - М.: Наука, 1992. – 117 с.
192. Коротаева, Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии [Текст] : монографическое исследование / Е.В. Коротаева; Мин-во образования и науки; Урал. гос. пед. ун-т. – М.: Academia, 2007.–256 с.
193. Коротов, Н.П. Вопросы воспитания в теории и практике деятельности образовательного учреждения [Текст] / Н.П. Коротов, Н.А. Шубина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 1998. – 82 с.
194. Костина, Э.П. Камертон [Текст]: Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / Э.П. Костина. – М.: Просвещение, 2004. – 223 с.
195. Костюнин, В.М. Биоэтика как новое мироощущение [Текст] / В.М. Костюнин // АсЭкО. - 2000. - № 1. - С. 21 – 27.
196. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего [Текст] / М. Коул. - М.: «Когито-Центр», Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 432 с.
197. Кошелева, В. Экология и нравственность [Текст] / В. Кошелева // Общественные науки и современность. - 1993. - № 1. - С. 153 – 162.
198. Кошмина, И.В. Основы русской православной культуры [Текст] : Учеб. пособие для учащихся сред. и ст. шк. возраста / И.В. Кошмина. - М.: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
199. Коэн, В. Метод музыкальных зеркал. Двигательные аналогии музыкального восприятия [Текст] / В. Коэн // Искусство в школе. - 1995. - № 4. - С. 14 – 16.
200. Кравцов, Г. Игра как основа детского творчества [Текст] / Г. Кравцов // Искусство в школе. -1994. - № 2. - С. 12 – 17.
201. Кравченко М.С. Экологическая этика [Текст] / М.С. Кравченко, М.В. Костицкий. – Киев: Радянська школа, 1991. – 208 с.

202. Круглый год. Русский земледельческий календарь [Текст] / сост. А.Ф. Некрылова. - М.: Правда, 1991. – 495 с.
203. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. - М.: Нар. образование, 2000. – 272 с.
204. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н.Л. Кряжева. - Ярославль: «Академия развития», 1996. – 208 с.
205. Куликовская, И.Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников [Текст] / И.Э. Куликовская. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
206. Куприна, Н.Г. Влияние музыкально-эстетической среды в семье и ДООУ на развитие ребенка [Текст] / Н.Г. Куприна // Эстетическое образование в период детства: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2003. - С. 82 – 94.
207. Куприна, Н.Г. Возрастной портрет современного ребенка в музыкальной деятельности [Текст] : монография / Н.Г. Куприна; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2005. – 256 с.
208. Куприна, Н.Г. Звучащие образы мира в контексте проблем дошкольной музыкальной педагогики [Текст] : пособие для студ. пед. вузов факультетов дошкольного воспитания / Н.Г. Куприна; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2003. – 115 с.
209. Куприна, Н.Г. Развитие общения у детей старшего дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности [Текст] : учебно-методическое пособие / Н.Г. Куприна; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург: [б.и.], 2004. – 109 с.
210. Куприна, Н.Г. Развитие у дошкольников эстетического отношения к природе в музыкальной деятельности на основе игровых моделей фольклора [Текст] : учебно-методическое пособие / Н.Г. Куприна; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург: [б.и.], 2003. – 92 с.
211. Куприна, Н.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] : учебное пособие для студ. пед.

вузов факультетов дошкольного воспитания [допущено УМО] / Н.Г. Куприна; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург [б.и.], 2003. – 234 с.

212. Куприна, Н.Г. Экология музыкально-звуковой среды современного ребенка [Текст] : монография / Н.Г. Куприна. – М.: Academia, 2007. – 448 с.

213. Куревина, О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста [Текст] / О.А. Куревина. - М.: Линка-Пресс, 2003. – 176 с.

214. Кшнясева, Л.Л. Чувство природы. Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста [Текст] : Программа и методические рекомендации / Л.Л. Кшнясева; Объединение «Дворец молодежи». - Екатеринбург, 2001. – 64 с.

215. Лазарева, О.Н. Формирование эколого-эстетической культуры в период детства [Текст] / О.Н. Лазарева, Л.В. Моисеева // Эстетическое образование в период детства : монография /Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2003. - С. 223 – 249.

216. Леви, В. Вопросы психобиологии музыки [Текст] / В. Леви // Сов. музыка. - 1966. - № 8. - С. 14 – 20.

217. Лейтес, Н. Умственные способности и возраст [Текст] / Н. Лейтес. - М.: Педагогика, 1971. – 279 с.

218. Лекторский В.А. Идеалы и реальность гуманизма [Текст] / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1994. - № 6. – С. 22 - 28.

219. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - В 2 т.; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1983. – 304 с.

220. Леонтьев, А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения [Текст] : хрестоматия по педагогической психологии / А.Н. Леонтьев. - М., 1995.

221. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. - 4-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

222. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. - № 4. – С. 16 – 22.

223. Леонтьева, О. Т. Карл Орф [Текст] / О.Т. Леонтьева. - М.: Музыка, 1984. – 84 с.

224. Лисеев, И.К. Экология и образование [Текст] : материалы «круглого стола» журналов «Вопросы философии» и «Экология и жизнь» / И.К. Лисеев // Вопросы философии. – 2001. - № 10. - С. 17 – 24.

225. Линник, Ю.В. О взаимодействии гуманитарной культуры и естественных наук на понятийном уровне художественного творчества [Текст] / Ю.В. Линник. - Л.: Наука, 1982.–283 с.

226. Литвинов, А.Н. Художественный стиль как феномен культуры [Текст] : дис. ... канд. фил. наук / А.Н. Литвинов. - Луганск, 1991. – 186 с.

227. Лихачев, Д.С. Декларация прав культуры [Текст] / Д.С. Лихачев // Культурология: науч.- образоват. вестник. - 1996. - № 1. - С. 4 – 12.

228. Лихачев, Д.С. Избранное [Текст] / Д.С. Лихачев. - 2-е изд., перераб. - СПб: Logos. Воспоминания, 1977. – 608 с.

229. Лихачев, Д.С. Экология культуры [Текст] / Д.С. Лихачев // Памятники отечества. - 1980. - № 2. – 278 с.

230. Лихачев, Д.С., Искандер Ф. Обязательно посади дерево, даже если завтра наступит конец света [Текст] / Д.С. Лихачев // Культура. - 1999.- № 36 - С. 1 - 4.

231. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей: теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX – XX вв. [Текст] / Б.Т. Лихачев. – Самара: Изд-во СГУ, 1997. – 84 с.

232. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций [Текст] : учеб. пособие для вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч.- пед. кадров / Б.Т. Лихачев. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт-Издат., 2003. – 607 с.

233. Лихачев, Б.Т. Экология личности [Текст] / Б.Т. Лихачев // Педагогика. - 1993.- № 2. - С. 19 – 23.

234. Лихачев, Б.Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания [Текст] / Б.Т. Лихачев // Педагогика. - 1995. - № 1. - С. 40 – 44.

235. Лобова, А.Ф. Школа самовыражения [Текст] : книга для педагогов и родителей / А.Ф. Лобова; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург: [б.и.], 1998. – 162 с.

236. Лобова, А.Ф. Развитие творческой направленности детей в процессе различных видов музыкальной деятельности [Текст] : монография / А.Ф. Лобова, В.А. Дмитриев. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2002. – 186 с.

237. Лобова, А.Ф. Образ человека в контексте эстетического образования детей [Текст] / А.Ф. Лобова, Л.П. Печко // Эстетическое образование: Проблемы, перспективы, развитие: Материалы международной науч.-практ. конф. - В 2 т. / Урал. гос. пед. ун-т. - Т. 2. – Екатеринбург: [б.и.], 2001. - С. 11 – 17.

238. Лоренц, К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества [Текст] / К. Лоренц // Знание – сила. - 1991. - № 1. - С. 1 – 11.

239. Лосев, А.Ф. Проблема художественного стиля [Текст] / А.Ф. Лосев. - Киев: «Collegium»; «Киевская Академия Евробизнеса, 1994. – 288 с.

240. Лосский, Н.О. Мир как осуществление красоты. Основы эстетики [Текст] / Н.О. Лосский. - М.: Прогресс -Традиция, 1998.– 416 с.

241. Лось, В.А. Основы современного естествознания: концепции, теории, проблемы [Текст] : учеб. пособ. для студ. вузов / В.А. Лось; под ред. А.Д. Урсула. – М.: ИНФРА – М, 2000. – 192 с.

242. Лоуэн, А. Радость [Текст] / А. Лоуэн.- Минск: Попурри, 1999.-246 с.
243. Лоуэн, А. Терапия, которая работает с телом [Текст] / А. Лоуэн. - СПб.: Речь, 2000. – 272 с.
244. Любан, Т.Н. Готовность учителя к личностно ориентированному обучению [Текст] / Т.Н. Любан // Профессиональное творчество педагога: материалы научно-практической конференции. - М.: ИПиПК РАО, 1994. - С. 31 – 35.
245. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки [Текст] / Л.А. Мазель. - М.: Искусство, 1991. – 368 с.
246. Макнотен, Ф. Социология природы [Текст] / Ф. Макнотен, Д. Урри //Теория общества. Фундаментальные проблемы / Ин-т социологии РАН; Моск. высш. шк. социал. и экол. наук; Центр фундамент. социологии. – М.: КАНОН – Пресс; Кучково поле, 1999. – 416 с.
247. Мамедов, Д.М. Культура, экология, образование [Текст] / Д.М. Мамедов. – М.: Изд-во РЭФИА, 1996. – 51 с.
248. Манакова, И.П. Музыкальные пейзажи [Текст] / И.П. Манакова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 1998. – 98 с.
249. Маньковская, Н.Б. Экологическая эстетика за рубежом [Текст] / Н.Б. Маньковская // Философские науки. - 1992. - № 2. - С. 16 – 31.
250. Маркович, Д.Ж. Социальная экология [Текст] / Д.Ж. Маркович. – М.: Наука, 1991. – 175 с.
251. Маркс, К. Сочинения [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. - т. 6. –
252. Маслова, Н.В. Концепция ноосферного образования [Текст] / Н.В. Маслова // Муниципальный мир. – 2000. № 1. – с. 27 - 28.
253. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу; пер. с англ. - М.: Смысл, 1999. – 425 с.

254. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. Религия, ценности и пик-переживания [Текст] / А. Маслоу; пер. с англ. – М: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 272 с.

255. Мамедов, Н.М. Экологическое образование: концепции и методические подходы [Текст] / Н.М. Мамедов. - М., 1996.

256. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки [Текст] : Исследование / В.В. Медушевский. - М.: Издательское объединение «Композитор», 1993. – 262 с.

257. Медушевский, В.В. К проблеме, сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей [Текст] / В.В. Медушевский // Музыкальный современник: Сб. ст. - М., 1984. Вып. 5. – С. 3 – 11.

258. Медушевский, В.В. Человек в зеркале интонационной формы [Текст] / В.В. Медушевский // Сов. музыка. - 1980. - № 9. – С. 38 – 45.

259. Мелик–Пашаев, А. Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А. Мелик–Пашаев. - М.: Знание, 1981. – 96 с.

260. Мелик-Пашаев, А. Трансформация детской игры в художественное творчество [Текст] / А. Мелик–Пашаев, З. Новлянская // Искусство в школе. - 1994. - № 2. - С. 9 – 15.

261. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. институтов / М.Н. Мельников. - М.: Просвещение, 1987. – 240 с.

262. Мид, М. Культура и мир детства [Текст] : Избранные произведения / М. Мид. - М.: Наука; Этнографическая библиотека, 1988.– 429 с.

263. Милашевич, В.А. Гуманитарная сущность экологизации [Текст] / В.А. Милашевич // Экологизация. Проблемы и процессы современного развития. – Владивосток, 1988. – С. 137 – 145.

264. Минияров. Развитие эмоций дошкольника [Текст] : занятия, игры / Минияров. - М.: АРКТИ, 1999. – 48 с.



265. Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование [Текст] / Н.Н. Моисеев; межд. независим. эколого-политолог. ун-т. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1995. – 254 с.

266. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера [Текст] / Н.Н. Моисеев. - М.: Молодая гвардия, 1990. – 352 с.

267. Моисеев, Н.Н. Экология и образование [Текст] / Н.Н. Моисеев. - М.: ЮНИСАМ», 1996. – 192 с.

268. Моисеева, Л.В. Научно-теоретические аспекты экологической педагогики и профессионального экологического образования [Текст] / Л.В. Моисеева // Экологическая педагогика: Сборник научных статей по материалам X Международной конференции, Екатеринбург, 20-22 апреля 2004 г. - Часть 1; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2004. - С. 200 – 215.

269. Моисеева, Л.В. Теоретические основы экологической педагогики [Текст] / Л.В. Моисеева // Развитие региональных систем экологического образования в России: материалы Всероссийской конференции, Пермь, 28 – 30 сентября 2004 г. / отв. ред. В.В. Мисенжников; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: [б.и.], 2004. - С. 70 – 74.

270. Моисеева, Л.В. Экологическое образование: Исторический аспект [Текст] / Л.В. Моисеева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 1996. – 248 с.

271. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] : пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. уч-щ и колледжей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили [и др.]; под ред. О.П. Радыновой. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 223 с.

272. Муравьева О. О пользе материнской поэзии // Дошкольное воспитание. - 1998. - № 3. – С. 18 – 21.

273. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] : учеб. для студ. пед. ин-тов. - М.: Апрель – Пресс; ЭКСМО – Пресс, 2000. – 352 с.

274. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев; под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство «НПО МОДЭК», 2003. – 400 с.

275. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. - М.: Музыка, 1972. – 382 с.

276. Назарова, М.Г. Эстетический опыт и эстетическая культура: определение и содержание понятий в контексте современных наук [Текст] / М.Г. Назарова // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза: Сб. науч. трудов / Ин-т художественного образования РАО; Владимирский гос. пед. ун-т. – М, 2003. – С. 19 – 29.

277. Наше общее будущее [Текст] : доклад Международной Комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) / пер. с англ.; под ред. и послесл. С.А. Евтеева, Р.А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989. – С. 37 – 67.

278. Неволина, В.А. Педагогическая технология приобщения детей дошкольного возраста к народным традициям в процессе освоения культурного пространства региона (на примере тюменской области) [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / В.А. Неволина. – Екатеринбург. – 2005. – 22 с.

279. Немов, Р.С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов. - Кн. 3. Психодиагностика. - М.: Владос, 2003. – 640 с.

280. Николаева, С.Н. Экологическое воспитание дошкольников [Текст] / С.Н. Николаева. - М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 320 с.

281. Николаева, С.Н. Юный эколог [Текст] / С.Н. Николаева. – М.: Просвещение, 1999. – 146 с.

282. Новикова, Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] : пособие для практических работников дошкол. образ. Учреждений / Г.П. Новикова. - М.: АРКТИ, 2000. – 203 с.

283. Новицкая, М. Программа «Наследие» [Текст] / М. Новицкая, Е. Соловьева, Л. Царенко // Дошкольное воспитание. - 1998. - № 5. – С. 8 – 11.

284. Ноосферная школа [Текст] / А.М. Буровский [и др.] – Красноярск: Изд-во НМЦ НЭО, 1995. – 178 с.

285. Носов, Н. Виртуальный человек [Текст] : очерки по виртуальной психологии детства / Н. Носов. - М.: Магистр, 1997. – 86 с.

286. Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении [Текст] // Дошкольное воспитание. - 1995. - № 10. – С. 4 – 6.

287. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий [Текст] / общ. ред. С.В. Алексеева. - СПб.: Изд-во «Союз художников», 2000. – 130 с.

288. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) [Текст] / под ред. З.И. Равкина.– М.: ИТПиО РАО, 1995.–361 с.

289. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л.Ф. Обухова.- 3-е изд.- М.: Пед. об-во России, 2003.–448 с.

290. Овчинникова, А.Ж. Онтологический подход к эстетическому развитию младших школьников [Текст] / А.Ж. Овчинникова // Онтологический подход к развитию личности: межвузовский сборник научных трудов, посвященных 25-летию факультета ПиМНО ЕГУ им И.А. Бунина. - М., 2001. – С. 28 – 34.

291. Овчинникова, А.Ж. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников [Текст] / А.Ж. Овчинникова. - М., 1997. – 268 с.

292. Орехов, И.И. Философские и методологические основания экологии человека [Текст] : дис. ... докт. фил. наук / И.И. Орехов . - Ставрополь, 2000. – 382 с.

293. Орлова, Е.М. Лекции по истории русской музыки [Текст] : учеб. пособие / Е.М. Орлова. - М.: Музыка, 1979. – 384 с.

294. Основы эстетической культуры [Текст] : программа для общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и внешкольных детских учреждений / Науч. ред. и сост. Л.П. Печко. - М.: ИОСО РАО. 1998. – 48 с.

295. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В. Осорина. - СПб.: Изд-во «Питер», 1999.–288 с.

296. Островская, Г.И. Формирование экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук / Г.И. Островская. - Екатеринбург, 1998. – 23 с.

297. Панапотиди, Э.Г. Музыкально-педагогические воззрения Платона и проблемы современного музыкального образования [Текст] : дис. ... кад. пед. наук / Э.Г. Панапотиди. - М., 1994. – 184 с.

298. Панов, В.И. От развивающего обучения к развивающей образовательной среде [Текст] / В.И. Панов // Инновации в российском образовании: Общее образование. - М.: Изд-во МГУП, 2000. - С. 44 – 57.

299. Педагогика эстетической среды: теория и опыт [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Л.П. Печко, Н.Н. Яковлевой. – Мн.: НИО, 2002. – 172 с.

300. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

301. Песталоцци Иоганн Генрих [Текст] : избранные педагогические произведения в 2-х т. / ред и введ. ч. А. П. Пинкевича. – Т. 1. - М.: Учпедгиз., 1936. – 350 с.

302. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в ДОУ [Текст] / В.А. Петровский, Л.М. Кларина [и др.] // Дошкольное образование в России. - М.: Агентство «Издательский сервис», 1993. – С. 38 – 46.

303. Петрушин, В.И. Валеология [Текст] : учеб. пособие / В.И. Петрушин.-М.: Гардарики, 2002.– 432 с.

304. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. - М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.

305. Печчеи, А. Человеческие качества [Текст] / А. Печчеи; пер. с англ. В Захаровой. - М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

306. Печко, Л.П. Об использовании основ экологической эстетики в педагогическом процессе [Текст] : методические рекомендации для слушателей курсов ИУУ/ Л.П. Печко; НИИ художественного воспитания АПН СССР. - Омск, 1990. – С. 34 – 48.

307. Печко, Л.П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса [Текст] / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе). – Вып. 2. - Межвузовский сборник научных трудов / Институт художественного образования Российской академии образования; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. - М.-Луганск, 2000. - С. 45 – 58.

308. Печко, Л.П. Экологическая эстетика в контексте культуры, науки, образования: от теории к практике [Текст] / Л.П. Печко // Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова. Серия «Экопедагогика». - 2004. - № 2. - С. 60 – 73.

309. Печко, Л.П. Эстетическая выразительность как категория экологической эстетики [Текст] / Л.П. Печко // Вестник Московского ун-та. - М., 1994. № 2. – С. 12 – 20.

310. Печко, Л.П. Эстетическое освоение природы в процессе формирования личности [Текст] : дис. ... доктора филос. наук / Л.П. Печко. - М., 1994. – 412 с.

311. Печко, Л.П. Научные основания развития нового направления эстетического образования в России XX века [Текст] / Л.П. Печко, А.Ф. Лобова // Эстетическое образование: проблемы, перспективы, развитие: В 2 т. - Екатеринбург: [б.и.], 2001. - Т 2. – С. 12 – 16.

312. Программа действий. Повестка дня на 21 век. Встреча на высшем уровне «Планета Земля» [Текст] /Сост. М. Китинг. - Женева, Швейцария: Публикация Центра «За наше общее будущее», 1993. – 164 с.

313. Пиаже, Ж. Избр. психолог. труды [Текст] / Ж. Пиаже; вст. ст. В.А. Лекторского. - М.: Межд. пед. академия, 1994. – 680 с.

314. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. - СПб.: Союз, 1997. – 256 с.

315. Пиличяускас, А.А. Вопросы музыкального развития учащихся в процессе элементарного музицирования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Пиличяускас. - М., 1973. – 22 с.

316. Поддьяков, Н. Игровая позиция – важнейшее качество личности дошкольника [Текст] / Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание. - 1997. - № 8. – С. 14 – 17.

317. Полани, М. Личностное знание [Текст] / М. Полани. - М.: Прогресс, 1985. – 246 с.

318. Покровский, Е. Детские игры [Текст] : историческое наследие / Е. Покровский. - СПб, 1994.– 186 с.

319. Попова, Т.И. Мир вокруг нас [Текст] : материалы комплексной программы культурно-экологического образования и нравствен-

ного воспитания детей дошкольного возраста / Т.И. Попова. - М.: Линка-Пресс, 1998. – 189 с.

320. Прихожан, А.М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей [Текст] / А.М. Прихожан // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 143 – 149.

321. Программа действий [Текст] : повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро. – Женева, 1993.

322. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. Начальные классы [Текст] / сост. Е.О. Яременко. – М.: Просвещение, 2002. – 160 с.

323. Пропп. В.Я. Русские аграрные праздники [Текст] : Опыт историко-этногр. исследования / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2000. – 192 с.

324. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова [и др.] – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

325. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) [Текст] / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. - № 5. – С. 85 – 87.

326. Радкевич, В.А. Экология [Текст] : краткий курс (учебник для биол. специализ. пед. ин-тов) / В.А. Радкевич. - 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Вышэйш. шк., 1983. - 320 с.

327. Раз, два, три, четыре, пять, мы идем с тобой играть: Рус. дет. игровой фольклор [Текст] : Кн. для учителя и учащихся / сост. М.Ю. Новицкая, Г.М. Науменко. - М. Просвещение, 1995. – 224 с.

328. Раппопорт, С.Х. Эстетика – искусствоведение – художественная критика: к вопросу о предмете музыкальной эстетики [Текст] / С.Х. Раппопорт // Эстетические очерки. - М.: Музыка, 1963. – 160 с.

329. Ригина, Г.С. Путешествие в страну «Музыка» (музыкальное воспитание шестилетних детей) [Текст] / Г.С. Ригина, В.А. Алексеев. - Пермь, 1991. – 28 с.

330. Реймерс, Н.Ф. Экология [Текст] : теория, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс. - М.: Россия Молодая, 1994. – 367 с.

331. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции [Текст] - М., 1995.

332. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс. - М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

333. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер ком., 1999. – 720 с.

334. Рувинский, Л.И. Нравственное воспитание личности [Текст] / Л.И. Рувинский. - М., 1981.

335. Русский космизм [Текст] : антология философской мысли / сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. - М.: Педагогика-Пресс, 1993.–368 с.

336. Русский народ, его обычаи, предания, суеверия и поэзия [Текст] / собр. М. Забылиным / Репринтное воспроизведение издания 1880 года. - М.: Совместное Советско-Канадское предприятие «Книга Принтшоп», 1990. – 282 с.

337. Ручьевская, Е.А. Об анализе содержания музыкального произведения [Текст] / Е.А. Ручьевская // Критика и музыковедение: Сб. статей. - Вып. 3. -Л.: Музыка, 1987. – С. 18 – 24.

338. Рыбаков, Б.А. Язычество Древней Руси [Текст] / Б.А. Рыбаков. - М.: София, 2001. – 744 с.

339. Рыжова, Н.А. Наш дом – природа [Текст] : программа экологического воспитания дошкольников / Н.А. Рыжова. - М.: ИСАР, 1998. – 20 с.

340. Рыжова, Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений [Текст] (из опыта работы) / Н.А. Рыжова. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 192 с.

341. Савенкова, Л.Г. Особенности интегрированного обучения [Текст] / Л.Г. Савенкова // Эффективные системы взаимодействия



предметов гуманитарного цикла в практике образовательных учреждений: Сб. науч. статей / ред.– сост. Е.П. Кабкова. - М.: ИХО РАО; Тольятти: ТГУ, 2005. - С. 23 – 34.

342. Самохвалова, В.И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире [Текст] / В.И. Самохвалова // Эстетическая культура. М.: ИФРАН, 1996. – С. 31 – 45.

343. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье; пер. с англ.; общ. ред. Е.М. Крепса. - М.: Прогресс, 1982. – 124 с.

344. Сен-Марк, Ф. Социализация природы [Текст] / Ф. Сен-Марк.- М., 1977.

345. Сикорская, Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования [Текст] : дис. ... докт. пед. наук / Г.П. Сикорская; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург: [б.и.], 1991. – 422 с.

346. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Б.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

347. Сластенин, В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В.А. Сластенин, Г.А. Чижакова. - М.: Академия, 2003.– 324 с.

348. Сластенина, Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя: вопросы теории и практики [Текст] / Е.С. Сластенина. - М.: Педагогика, 1984. – 104 с.

349. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В.А. Мижеригов; под общей ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

350. Смольянинов, И.Ф. Природа в системе эстетического воспитания [Текст] / И.Ф. Смольянинов. - М.: Просвещение, 1984. – 207 с.

351. Современная западная философия [Текст] : словарь. - М.: Политиздат, 1991. – 414 с.

352. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / под. ред. Т.И. Ерофеевой. - М.: Академия, 1999. – 344 с.
353. Сорокина Н.Ф. Программа «Театр – Творчество - Дети» [Текст] / Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович. - М.: 1995.
354. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина [Текст] : очерки истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. - М.: Республика, 1994. – 463 с.
355. Столович, Л.Н. Ценности культуры между хаосом и гармонией [Текст] / Л.Н. Столович // Академические тетради / под ред. Ю. Борева. - Вып. 3. - М., 1997.
356. Суббето, А.И. Творчество, жизнь, здоровье [Текст] : этюды креативной онтологии / А.И. Суббето. –М.: Изд-во Логос, 1992.–202 с.
357. Субботский, Е.В. Генезис личностного поведения дошкольников и стиль общения [Текст] / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. - 1981. - № 2. - С. 68 – 78.
358. Суравегина, И.Т. Общеобразовательные цели изучения экологии в контексте концепции устойчивого развития [Текст] : Сб. статей / И.Т. Суравегина, Н.М. Мамедов. - Екатеринбург: УралИОВ, 1997. - С. 15 – 22.
359. Тарасова, К.В. Программа «Синтез». Программа «Гармония» [Текст] / К.В. Тарасова // Отечественные вариативные программы педагогические технологии в практике дошкольных учреждений Москвы. – М., 1994.
360. Татаркевич, В. Античная эстетика [Текст] / В. Татаркевич; пер. с польск. - М.: Искусство, 1977. – 148 с.
361. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека [Текст] / П. Тейяр де Шарден. – М., 1965. – 182 с.

362. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов // Б.М. Теплов / отв. ред. Э.А. Голубева; РАН Ин-т психологии. - М.: Наука, 2003. – 282 с.

363. Торшилова, Е.М. Шалун, или Мир дому твоему [Текст] : программа и методика эстетического развития дошкольников / Е.М. Торшилова. - М.: ИХО РАО, 1998. – 186 с.

364. Тюмасеева, З.И. Экологическое строительство детской души [Текст] /З.И. Тюмасеева, А.Ф. Аменд. -Челябинск: ЧГПИ, 1994.–240 с.

365. Тютюнникова, Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия [Текст] : монография / Т.Э. Тютюнникова. - М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.

366. Уколова, Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека [Текст] : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Л.И. Уколова. – М, 2008. – 55 с.

367. Урсул, А.Д. Устойчивое развитие и безопасность: будущее России в глобально-экономическом ракурсе [Текст] / А.Д. Урсул // Устойчивое развитие: обзор. информ. / ВИНТИ. – 1998. - № 2. - С. 4 – 89.

368. Урсул, А.Д. Философия науки и концепция устойчивого развития [Текст] / А.Д. Урсул // Философия науки. – 1999. - № 1. – С. 8-12.

369. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] : учеб. пос. для студ. сред. пед. уч. завед. / Г.А. Урунтаева – М.: Академия, 2001. – 336 с.

370. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. - М: Педагогика, 1989. – 208 с.

371. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1997. – 382 с.
372. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев. - М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
373. Фрезер, Д.Д. Золотая ветвь [Текст] : исследование магии и религий / Д.Д. Фрезер. – 2-е изд. - М.: Политиздат, 1986. – 703 с.
374. Фромм, Э. Иметь или быть [Текст] / Э. Фромм; пер. с англ. Н.И. Войсунской, И.И. Каменкович. - М.: Прогресс, 1986. – 240 с.
375. Фромм, Э. Человек для себя [Текст] / Э. Фромм. – Минск: Харвет, 2003. – 352 с.
376. Харлапп, М. Народно-русская музыкальная система и проблема происхождения музыки [Текст] / М. Харлапп // Ранние формы искусства. - М.: Искусство, 1989. – 296 с.
377. Хацкевич, Д.Х. Природа как эстетическая ценность [Текст] / Д.Х. Хацкевич. - М., 1987.
378. Холопова, В. Музыка как вид искусства [Текст] : учеб. пособие / В. Холопова . - СПб., 2000.
379. Хохрякова, Г.А. Фортепиано: возможно ли обучение без мучения? [Текст] / - Г.А. Хохрякова. - Екатеринбург, 1998. Рукопись. – 62 с.
380. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике [Текст] / сост. В. Баскаков. - М.: НПО Психотехника, 1992. – 282 с.
381. Цыпин, Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) [Текст] / Г.М. Цыпин; Тамб. гос. муз.-пед ин-т им. С.В. Рахманинова. – Тамбов, 2005. – 337 с.

382. Чередниченко, Т.В. Кризис общества – кризис искусства: Музыкальный «авангард» и поп-музыка в системе буржуазной идеологии [Текст] / Т.В. Чередниченко. - М.: Музыка, 1987. – 187 с.

383. Чередниченко, Т.В. Музыка в истории культуры [Текст] : пособие для студентов немusикальных вузов и всех, кто интересуется музыкальным искусством / Т.В. Чередниченко. - Вып. 1: Программа обновления гуманитарного образования в России. - М.: Аллегро-Пресс, 1994. - 220 с.

384. Черноушек, М. Психология жизненной среды [Текст] / М. Черноушек; пер. с чешск. - М.: Мысль, 1989. – 174 с.

385. Чистякова, М.И. Психогимнастика [Текст] / М.И. Чистякова; под. ред. М.И. Буянова. - М.: Просвещение, 1990. -128 с.

386. Чумичева, Р.М. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника [Текст] / Р.М. Чумичева. – Ростов н/Д: РГПУ, 1995. – 272 с.

387. Шагун, Г.А. Исследование экологического сознания дошкольников и подростков [Текст] / Г.А. Шагун, В.И. Павлов // Психологический журнал. - 1994. - Т. 15 - № 1. – С. 18 – 26.

388. Шатковский, Г. Развитие слуха и навыков творческого музицирования [Текст] : методическая разработка для ДМШ / Г. Шатковский. - М.: Музыка, 1986. – 182 с.

389. Шахнович, М.И. Первобытная мифология и философия. Предыстория философии [Текст] / М.И. Шахнович. - Л.: Наука, 1971. – 240 с.

390. Шварц, С.С. Проблемы экологии человека [Текст] / С.С. Шварц // Вопросы философии. – 1974. - № 9.

391. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью [Текст] / А. Швейцер. - М.: Прогресс, 1992. – 284 с.

392. Шевченко, А.К. Проблема понимания в эстетике [Текст] / А.К. Шевченко. - Киев, 1989. – 164 с.

393. Шереметова, Г.А. Семь цветов здоровья [Текст] / Г.А. Шереметова. - М., 2002.
394. Шиллер, Ф. Статьи по эстетике [Текст] / Ф. Шиллер. – М., Л.: Академия, 1935. – 671 с.
395. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы [Текст] / под общей ред. В.С. Библера. – Кемерово: «АЛЕФ», Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.
396. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. - М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
397. Штайнер, Р. Искусство эвритмии [Текст] / Р. Штайнер. - М.: Парсифаль, 1996. – 362 с.
398. Шульженко, А.К. Европейская педагогика: экологическая эстетика [Текст] : монография / А.К. Шульженко. - М.: ИОСО РАО, 2004. – 248 с.
399. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
400. Эдвардс, Б. Художник внутри вас [Текст] / Б. Эдвардс. - Минск, 2000.
401. Экологическая антология [Текст] : экологические произведения западных авторов. - Москва – Бостон, 1992.
402. Экологическая доктрина Российской Федерации (проект) [Текст] // Известия Уральского государственного университета. - 2002. - № 23. - С. 11 – 22.
403. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Текст] / под ред. Л.А. Баренбойма. - М.: Искусство, 1978.–196 с.
404. Экологическая этика [Текст] // Вестник АсЭкО. - 1994. - № 2. - С. 12 – 13.
405. Экологическое и эстетическое воспитание школьников [Текст] / под ред. Л.П. Печко; НИИ художественного воспитания АПН СССР. - М.: Педагогика, 1984. – 136 с.

406. Экологическое образование и устойчивое развитие [Текст]. – М.: РАГС, 1996. – 17 с.
407. Экологическое образование [Текст] : концепции и методические подходы / отв. ред. Н.М. Мамедов. - М.: Агентство «Технотрон», 1996. – 136с.
408. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития / в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского [Текст] / Б.Д. Эльконин. - М.: Тривола, 1994. – 168 с.
409. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Б.Д. Эльконин. - М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
410. Эльконин, Д.Б. Избранные психол. труды: проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Б.Д. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Межд. пед. академия, 1995. – 221 с.
411. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] : пособие для воспитателей детского сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева [и др.]; под ред. А.Д. Кошелевой. - М., 1985.
412. Эриксон, Э.Г. Детство и общество [Текст] / пер. с англ. А.А. Алексеева. - 2-е изд. - СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
413. Эстетическая культура [Текст] / отв. ред. И.А. Конигов. – М.: ИХО РАО, 1996 – 116 с.
414. Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе) [Текст] : межвузовский сб. науч. тр. / ИХО РАО; Луганск. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – М.-Луганск, 2000. – 189 с.
415. Этногенез. Ранняя история и культура славян [Текст]. - М., 1985.
416. Эфроимсон, В.П. Генетика этики и эстетики [Текст] / В.П. Эфроимсон. - М.: Тайдекс Ко, 2004. – 304 с.

417. Юдин, А. Русская традиционная народная духовность [Текст] : пособие для учащихся 10 – 11 кл. / А. Юдин. - М.: Интерпрайз, 1994. – 246 с.

418. Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст]: избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б.П. Юсов - М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

419. Юсов, Б.П. Живой мир искусства [Текст] / Б.П. Юсов, Е.П. Кабкова, Л.Г. Савенкова, Т.И. Сухова // Дошкольное воспитание. – 1993. - № 6. – С. 35-39.

420. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

421. Ясвин, В.А. Мир природы в мире игр: опыт формирования отношения к природе [Текст] / В.А. Ясвин. - М.: Эколого-просветительский центр «Заповедники», 1998. – 40 с.

422. Ястребова, Н.А. Единство и альтернативность европейского эстетического опыта [Текст] // Современное искусствознание: методологические проблемы. – М., 1994. – С. 24 – 36.

423. Buck Persy C. Psychologi for Musizians. London. Oxford Universiti Press, 1966.

424. Heilbut P. Spass am Klavierspielen. Schule fur Kinder aus Grund und Fruherziehungskursen. Barenreiter Kassel-Basel-London-New York, 1982.

425. Keller W. Ludi Musici. Sprachspiele. Boppard\Rhein, 1970.

426. Meyer-Abich K.M. Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische naturphilosophie fur die Umweltpolitik. Munhen, Wien. Carl Hanser Verlag, 1984.



427. Orff-Jahrbuch, 1962: Orff-Institut an der Akademie  
«Mozarteum» Salzburg Jahrbuch 1963. Mainz, 1962

428. Orff-Schulwerk. Mainz, 1950.

429. Sepanmaa Yrio. The beauty of environment. A general model of  
environment aesthetics/ Helsinki, 1986.

430. Whose music? A sociology of musical languages. Forew. by  
H.S.-New Brunswick and London: Transaction books, 1977.

431. Запорожец, А.В. Психология действия [Текст] : Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. - М.: МПСИ, 2000. – 352 с.

432. Куприна, Н.Г. Экология музыкально-звуковой среды современного ребенка [Текст] : монография / Н.Г. Куприна. – М.: Academia, 2007. – 448 с.

Научное издание

Куприна Н.Г. Эколого-эстетический подход  
в художественном воспитании детей: монография  
/ Н.Г. Куприна; ФГБОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2014.

Подписано в печать 17.11.2014 Формат 6х84 1\16  
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 22,0 Тираж 500 экз. Заказ 4471  
Оригинал-макет изготовлен и отпечатан в отделе  
множительной техники ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный педагогический университет»  
629017, Екатеринбург ГСП 135, пр. Космонавтов, 26.